I 3891

Biblioteca Centrala
Sibiu

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

ANUL VII 7 IULIE 1958

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1956
1996
(97)
IUL 2014
- IUI 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII. Nr. 7. *iulie 1958*

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

Pagina

I. Dragomirescu: Contribuţia istoriei la realizarea şi întărirea educaţiei patriotice în şcoală 1
Petre Pogăngeanu: Probleme privind perfecţionarea profesorilor de fizică 13
I. Cremer: Revizorul A. Vlahuţă 23

DE PESTE HOTARE

A. Manolache: Dezbatere pedagogică asupra programelor de învăţămînt, la Conferinţa europeană U.N.E.S.C.O. de la Paris 42
A. Vasilescu: Impasul învăţămîntului din S.U.A. 47
* * * Note 51

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

Egon Machat: Din experienţa folosirii filmului în şcoală 53
Fl. Popescu: Unele probleme privitoare la supraîncărcarea elevilor . . . 56
T. Drăgănel: Unele mijloace de evitare a supraîncărcării elevilor la matematică prin temele scrise 60
M. Timofte: Cea de a doua sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice“ . . 62
M. Munteanu-Breasta: Educaţia patriotică a elevilor, o preocupare a cercului literar de la Şcoala medie „Ion Creangă“ Bucureşti 67

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Ilie Stanciu: Pe marginea rubricii din ziarul Scînteia Tineretului: „Să discutăm despre tinereţe — educaţie — răspunderi!“ . . . 70
Teodor Sperdea: O. Safran „Din experienţa unui director de şcoală“ . . 74
I. Bădică: Comunicări prezentate la sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice“ din 1956. 77

COMITETUL DE REDACŢIE

Redactor responsabil:
Prof. univ. STANCIU STOIAN

MEMBRI:

Conf. univ. BERCA IOAN, Prof. univ. BIRSĂNESCU ŞTEFAN, Prof. BLIDEANU EUGEN, Prof. CĂLIN CORALIA, Prof. CREMER ISIDOR, Prof. DRAGU ION, Prof. emerit HOLLINGER A., Conf. univ. MANOLACHE ANGHEL, Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN

3891.

STUDII ŞI CERCETĂRI

2022

CONTRIBUŢIA ISTORIEI LA REALIZAREA ŞI ÎNTĂRIREA EDUCAŢIEI PATRIOTICE ÎN ŞCOALĂ*

Prof. *ION DRAGOMIRESCU*
Bucureşti

În lupta plină de avînt şi succese pentru construirea socialismului în patria noastră, educarea comunistă a tineretului şcolar constituie principala sarcină a şcolii noi. Cadrele pe care şcoala noastră le pregăteşte trebuie să fie înzestrate, la absolvirea cursurilor, cu un sistem de cunoştinţe ştiinţifice, cu un înalt nivel ideologic şi politic, cu concepţia materialistă despre lume şi societate. Şcolii îi revine şi sarcina de a sădi şi dezvolta în conştiinţa elevilor şi acele înalte idealuri sociale, bazate pe însuşiri morale superioare care definesc omul nou, omul orînduirii socialiste.

Fără îndoială, realizarea acestor sarcini urmărite de şcoală presupune ca instrucţia şi educaţia — desfăşurate dealtfel într-o unitate organică, inseparabilă, subordonate sarcinilor şi obiectivelor ridicate de construirea socialismului — să contribuie la educarea conştientă a tinerei generaţii în spiritul moralei comuniste. Este evident că toate cunoştinţele predate izolat în cadrul diferitelor obiecte de învăţămînt se conturează, în primul rînd, ca noţiuni cu valoarea instructivă, contribuind astfel la lărgirea orizontului intelectual al elevilor noştri. Vom reuşi, însă, să formăm cu ele un complet sistem de adevărată valoare educativă, dacă aceste cunoştinţe vor acţiona şi asupra acelor însuşiri morale legate de necesităţile practice şi variate ale activităţii pentru care se pregătesc elevii noştri. În felul acesta, educarea elevilor în spiritul moralei comuniste constituie principala sarcină a muncii educative din şcoală.

Trăsăturile fundamentale care caracterizează profilul moral al elevului sînt determinate şi de felul cum acţionăm noi, educatorii, prin mijloace pedagogice, la întărirea concepţiilor şi convingerilor comuniste ale elevilor, la formarea conştiinţei lor comuniste, la dezvoltarea unor norme de conduită comunistă. În acest sens, va trebui să acţionăm cu mai multă stăruinţă la formarea sentimentelor lor de datorie şi demnitate personală, de onoare şi prietenie, să contribuim la întărirea caracterului lor, a voinţei şi bărbăţiei, a principialităţii şi fermităţii, a atitudinii juste şi corecte şi să le imprimăm hotărîrea neclintită de a învinge toate greutăţile pe care viaţa le poate ridica oricînd în calea lor. În sfîrşit, să căutăm prin toate procedeele care ne stau la îndemînă să determinăm toate acele trăsături fundamentale care definesc în fond patriotismul socialist — patriotism activ şi atotcuprinzător — şi care valorifică cele mai înalte în-

* Lucrarea a fost prezentată şi la cea de-a doua sesiune centrală a Lecturilor pedagogice.

1963

susiri ale omului nou, îmbinînd într-un tot armonios dragostea fierbinte pentru înfăptuirile și cuceririle revoluționare de astăzi, cu dragostea pentru orînduirea cea nouă, socialistă, pe care masele populare, sub conducerea partidului, o ridică în patria noastră.

Patriotismul socialist se definește ca un patriotism conștient, sincer și generator de viață, tocmai pentru faptul că are la bază noul umanism, ale cărui principale trăsături constau în respectarea demnității umane în formarea unui om eliberat de prejudecăți, plin de încredere în forțele sale, în forțele creatoare ale poporului. Strîns împletit, de nedespărțit cu internaționalismul proletar, care sintetizează respectul față de specificul nostru național, armonizat cu cel al diferitelor minorități naționale și care îmbină tradițiile noastre scumpe cu aspirațiile oamenilor muncii de pe întreg cuprinsul patriei noastre și cu toate aspirațiile celor ce muncesc din alte țări, patriotismul socialist presupune neapărat solidaritate frățească cu popoarele din țările socialiste, cu gloriosul popor sovietic, îndeosebi. A fi un bun patriot înseamnă să fii internaționalist. Numai internaționalismul proletar este capabil să dea oamenilor muncii de pretutindeni tărie și încredere în triumful victoriei socialismului. Numai un astfel de patriotism îi înfrățește pe oamenii muncii de pretutindeni și îi înalță sufletește. Un astfel de patriotism trebuie să cultivăm în școala nouă de astăzi, să-l sădim în inimile și conștiința elevilor.

Este neîndoios faptul că la realizarea educației patriotice sînt chemate să participe toate cadrele didactice, indiferent de obiectul de studiu la care predau. Toate disciplinele își pot aduce contribuția lor nemijlocită, în cadrul locului pe care îl ocupă în planul de învățămînt, desigur într-un mod mai eficient cu cît specificul obiectului respectiv permite aceasta, cu cît angajăm la această acțiune propria noastră răspundere.

Disciplinele umaniste joacă însă, în mod evident, un rol deosebit la realizarea acestui deziderat. Obiecte ca istoria, limba și literatura romînă, constituția, oferă posibilități vaste pentru formarea bazelor concepției materialiste despre lume, conducînd pe elevi să cunoască și să discearnă cu ușurință trăsăturile esențiale ale societății în diferite etape ale dezvoltării ei. Înțelegînd just diferențele concrete între societățile anterioare bazate pe clase antagoniste și societatea nouă socialistă, care se construiește și în țara noastră, elevii devin conștienți de transformările ei actuale și de eforturile celor care au contribuit la realizarea lor. În felul acesta se formează în conștiința lor convingeri care determină atitudini și simțăminte puternice, active și optimiste, în spiritul dragostei de patrie și popor.

Predarea istoriei are o deosebită valoare educativă interpretată în lumina învățăturii marxist-leniniste. Expunînd un material faptic foarte bogat, desfășurat în timp îndelungat, în care totuși evenimentele se înlănțuiesc strîns în producerea și succesiunea lor, studiind legăturile generale și particulare ale procesului istoric, analizînd momentele și aspectele caracteristice pentru fiecare epocă sau perioadă, studiul istoriei acționează puternic și direct asupra gîndirii și sentimentelor elevilor determinînd convingeri și deprinderi morale sigure, conturînd caractere hotărîte, reliefînd sentimentele înalte ale dragostei fierbinte de popor și de patrie, stimă

și recunoștință pentru toți cei care au luptat neînduplecat și s-au sacrificat pentru cuceririle de astăzi ale poporului. Prin exemple vii și reale, istoria, și îndeosebi istoria patriei, înaripează elevilor idealurile cele mai înalte, face ca entuziasmul tinereții lor să se concretizeze în propriile lor eforturi constructive și eficiente pe care vor fi cu toții chemați să le depună pentru dezvoltarea continuă a patriei lor socialiste.

Care sînt formele și mijloacele pe care istoria le poate folosi în educarea patriotică a elevilor și ce rezultate am obținut în această direcție?

Fără îndoială, în primul rînd lecția, care — așa după cum se știe — constituie forma fundamentală de organizare a procesului instructiv-educativ din școală. Aproape nu există lecție de istorie care să nu se preteze la atingerea parțială a obiectivelor urmărite de noi. Realizarea cu succes a lecției, depinde însă, evident, de îndeplinirea unor condiții absolut necesare reușitei ei. Astfel, înalta și justa orientare ideologică a profesorului, maturitatea politică, conștiința comunistă, profunda sa cunoaștere și stăpînire a materialului de specialitate, care urmează a fi predat, constituie condiții de bază ale realizării cu succes a lecției. Orice șovăială, orice mic semn de nesiguranță în orientarea ideologică și politică, orice probleme de specialitate nelămurite suficient, orice greșeală de interpretare, de reconsiderare, pot crea dificultăți care inerent se reflectă în știrbirea efectelor educative.

În al doilea rînd — și aici consider că trebuie găsită cheia succesului complet al lecției — este măiestria pedagogică a profesorului în precizarea scopului lecției, în realizarea lui, în alegerea și folosirea celor mai bune metode de predare. De aceea, socotesc că lecția de istorie impune o atentă și migăloasă pregătire, pentru care nu trebuie precupețit timp.

Personal, îmi încep pregătirea lecției prin a-i preciza și fixa scopul; apoi din materialul strîns în fișe — întocmite anterior și grupate pe probleme și date — trec la selecționarea numai a acelui material faptic, suplimentar celuia din manual, care să-mi reliefeze scopul fixat la lecția respectivă, pentru a-l putea realiza în cadrul timpului de predare; numai după aceea trec la dozarea și încadrarea lui pe idei directoare care, după părerea mea, trebuie să reflecte scopul precis, realizat însă prin formarea unor convingeri puternice în stare să provoace efecte educative în masă. Alegerea apoi a metodei de predare, cea mai adecvată expunerii materialului, selecționarea cu discernămînt a materialului didactic, documentar, bibliografic, beletristic, care vine să asigure plasticitatea lecției și să-mi pregătească astfel condițiile realizării unor convingeri morale comuniste la elevi, precum și plasarea acelor „momente psihologice" ale lecției, la locul potrivit, constituie, pentru mine, etapele următoare în pregătirea lecției. În sfîrșit, patosul care trebuie că însoțească expunerea lecției în fața elevilor, căldura și convingerea predării ei, gradarea evenimentelor istorice trebuie să încheie lecția cu succes. În felul acesta pregătită și desfășurată lecția, elevii înțeleg just momentele și evenimentele expuse, participă la desfășurarea lor, se înflăcărează și se entuziasmează, se bucură și suferă la fiecare pagină a istoriei, pe care profesorul o deschide în fața ochilor și sufletelor lor.

Am trăit o asemenea lecție cu cîțiva ani în urmă. La o școală dintr-unul din cartierele capitalei, un învățător, în vîrstă, vorbea unor elevi

din cl. a IV-a despre „Răscoala țăranilor din 1907"; cu glas stins, gîtuit de emoția expunerii se oprise în cele din urmă la momentele dramatice ale înăbușirii răscoalei. Episodul final îl localizase la unul din satele rase cu tunul de pe teritoriul Munteniei. Învățătorul gradase treptat intensitatea povestirii lui: în decorul sumbru al unei zile friguroase de martie, cu vînt și lapoviță, învățătorul nu uitase să plaseze nici stolurile de corbi croncănind în văzduhul îmbîcsit de fumul colibelor incendiate de focul artileriei, nici colțul de luncă răscolit de bombele ucigătoare, nici trupurile sfîrtecate ale țăranilor, nici femeia cu ochii arși de foc cu pruncul încă viu la sîn care scîncea în scutecele lui. Apoi, într-o tăcere pe care a-i fi putut-o tăia cu cuțitul, a urmat încheierea învățătorului: „...un copil — de vîrstă voastră copii, a ținut să adauge el — scăpat de urgie a rătăcit, plîngînd după părinții lui uciși și după satul copilăriei lui, nimicit de ghiulele. L-a ajuns oboseala în zorii zilei. Din somnul prins de visurile lui nevinovate, nu s-a mai trezit însă niciodată".

Timbrul cald și intensitatea gradată a povestirii au produs un efect covîrșitor: ochii copiilor au prins să lăcrimeze, privirile lor s-au pierdut parcă în anii vremilor înviforate ale răscoalei, mîinile lor au prins a se încleșta pe bănci. Și, în acest moment de tensiune atît de încordată, la un semn discret al învățătorului, ne-am strecurat din clasă pentru a nu stînjeni prin prezența noastră simțămîntul de revoltă împotriva mîrșăviilor burghezo-moșierimii, care-i stăpînea pe toți copiii. Pe sală l-am întrebat pe învățător: „Ați participat cumva la răscoală?" — „Nu", mi-a răspuns el. „Atunci probabil sînteți din partea locului?" „Nici asta", mi-a răspuns el. „Sînt din munți"... Am înțeles atunci cît de intim se legase învățătorul de povestirea evenimentelor, ce adînc pătrunsese în dezvăluirea vremurilor răscoalei, trăind acele momente puternice și stîrnind la elevi ură neîmpăcată împotriva claselor exploatatoare care au provocat atîtea suferințe poporului nostru în trecut.

Nu am putut afla imediat secretul acestui mare succes obținut de bătrînul dascăl. Mi-am putut da seama însă, puțin mai tîrziu, că efectul considerabil realizat la minunata lui lecție s-a datorat tocmai virtuozității lui pedagogice, măiestriei cu care a mînuit lecția, felului cum a pregătit-o, felului cum a făcut să retrăiască împreună, elevi și învățător, momentele acelea dramatice din paginile istoriei noastre.

Am încercat apoi la rîndu-mi să realizez asemenea lecții. Astfel, vorbindu-le elevilor de clasa X-a despre „Eroicele lupte de la Grivița din februarie 1933", am căutat să îmbrac materialul faptic istoric cu unele elemente descriptive și narative, ca de pildă tabloul zilei înghețate și închise de februarie, fețele mohorîte ale soldaților din reg. 21 infanterie care trăiau clipe apăsătoare pentru conștiința lor, frămîntată între datoria ordonată și fraternizarea lor cu muncitorii greviști, descrierea chipului tineresc cu trăsături viguroase, al lui Vasile Roaită. M-am folosit în expunere, îndeosebi, de uciderea lui Vasile Roaită, insistînd chiar asupra unor amănunte. Apoi am făcut loc altor elemente descriptive, momente puternice și ele, ca masacrul din zorii zilei de 16 februarie, apărarea tovarășului Gh. Gheorghiu-Dej la procesul de la Craiova, scrisoarea de protest a lui

Henri Barbusse, momente care plasate gradat, mărind în același timp și intensitatea expunerii, au produs în clasă tensiune și emoție, admirație pentru lupta eroică a clasei muncitoare în trecut.

Asemenea efecte educative, le-am putut obține la multe alte lecții de istoria patriei, tratînd diferite teme ca de ex.: „Lupta forțelor patriotice împotriva dictaturii fasciste" (la această lecție am subliniat în mod deosebit rolul conducător al partidului și m-am oprit în special la lupta comunistului Ilie Pintilie mort sub zidurile Doftanei); „Luptele din decembrie 1918" (scoțînd în relief, printre altele, episodul morții lui I. C. Frimu); „Lupta împotriva fascismului pe plan internațional" (punînd pe prim plan rolul hotărîtor pe care l-a avut U.R.S.S. în organizarea alianței antifasciste și în zdrobirea armatelor hitleriste; totodată, am ținut să reliefez figura comunistei Olga Bancic, luptătoare antifascistă romîncă în Franța, decapitată de hitleriști — exemplu minunat de internaționalism proletar); sau la alte lecții în care am predat elevilor despre răscoalele țărănești, am pus accentul pe lupta comună a poporului romîn alături de cel maghiar, luînd ca exemplu răscoala de la Bobîlna sau cea de sub conducerea lui Dózsa.

De asemenea, m-am ocupat în lecțiile tratînd despre cultura în patria noastră, în diferite perioade de pionierii îndepărtați ai culturii noastre, care au deschis drumurile spre pantheonul culturii universale, unor reprezentanți de seamă de mai tîrziu ai poporului nostru ca: Gr. Antipa, Em. Racoviță, Nic. Teclu, Gh. Țițeica, Victor Babeș, M. Eminescu, Aurel Vlaicu, Traian Vuia etc. Numai simpla afirmare făcută în cadrul unei lecții, că dacă progresul nostru general a fost tîrziu și încet — aceasta datorată între altele și condițiilor generale neprielnice care nu ne-au dat răgaz la gîndire liniștită și tihnă — totuși, cînd aceste condiții au devenit favorabile, au țîșnit din popor energii și valori care prin contribuția lor la îmbogățirea tezaurului culturii universale ne fac cinste, a produs efecte deosebite la elevi. Cu vădită mîndrie, pe care o observam cum își face loc pe fețele lor pe măsura expunerii lecției, elevii primeau informații despre Dimitrie Cantemir, istoric cu renume european, sau despre fiul său Antioch Cantemir supranumit „Boileau de nord", sau despre Herescu situat printre întemeietorii teatrului rus sub numele de Herescov.

Lecțiile de istoria contemporană a patriei, dat fiind că ele cuprind un material faptic apropiat și bogat încadrat în actualitate, mi-au dat prilejul să pot înfățișa elevilor acele probleme legate de cuceririle revoluționare de astăzi ale poporului nostru. Prin aceleași metode, cu aceeași măiestrie pedagogică, le-am făcut cunoscut elevilor aceste realizări obținute însă numai prin lupta clasei muncitoare sub conducerea partidului și prin sacrificiul altor vieți omenești. Una din concluziile generale, la una din lecții, am formulat-o în sensul stimulării lor în păstrarea acestor cuceriri, în apărarea și lărgirea lor (citez textul acestei concluzii: „numai în măsura în care voi veți fi conștienți de prețul pe care-l are pentru popor și implicit și pentru voi elevi, cuceririle de astăzi, voi veți fi cei dintîi beneficiari ai unei moșteniri care vă aparține din plin"). Pentru obținerea unor rezultate mai temeinice am susținut toate aceste lecții cu un material auxi-

liar bazat pe diagrame, tablouri sinoptice, scheme; parte din el confecționat cu ajutorul elevilor — pentru a-i cointeresa în participarea activă la lecții; în felul acesta lecțiile au fost mult mai convingătoare și evident mai interesante pentru ei.

Lecțiile de istorie universală mi-au prilejuit și ele obținerea unor efecte educative. Expunerea unor momente mari ale istoriei, de pildă momentele pline de dinamism ale Comunei din Paris, ale luptelor proletariatului din Rusia între 1905—1917, luptele popoarelor coloniale și grevele uriașe din perioada dintre cele două războaie mondiale — au fost urmate de puternice efecte educative, manifestate în cadrul unor referate susținute la cercul de studii istorico-sociale. La asemenea lecții am căutat să scot în evidență necesitatea vitală pentru proletariatul de pretutindeni de a fi strîns unit în lupta comună pe care o duce împotriva burgheziei, necesitatea ca proletariatul să fie condus în luptă de un partid de tip nou, comunist, pentru a putea obține victoria definitivă.

Prin felul cum am predat numeroasele războaie desfășurate de-a lungul istoriei, am putut cultiva, de asemenea, unele trăsături educative. Stabilind, de pildă, care dintre aceste războaie sînt juste și care dintre ele au caracter de jaf și de cotropire, elevii și-au manifestat anumite convingeri și sentimente. De pildă, la lecția „Războaiele greco-persane" făcută la clasa a VIII-a, elevii au putut distinge cu ușurință caracterul războaielor juste de apărare și nejuste, de cotropire; m-am oprit în timpul expunerii, în mod deosebit, asupra episodului dramatic de la Termopile. Mi-am dat seama cum lecția captivase treptat, pe măsura expunerii, tot mai vii, atenția elevilor care mă urmăreau cu un interes deosebit. Liniștea profundă care stăpînea clasa precum, răsuflarea tot mai reținută a elevilor — ei înșiși prinși de iureșul luptei eroice a celor trei sute de spartani sub conducerea lui Leonida — încordase la un moment dat întreaga clasă. Și într-adevăr, amănuntul povestit imediat, și anume trădarea grecului Efialte a constituit momentul culminant al lecției. Frămîntarea clasei mi-a dat convingerea certă că lecția își atinsese scopul.

Predînd lecția despre „Dacia", am folosit și aci cîteva momente pline de emoții, cum au fost de pildă conflictul dintre Lysimachos și Dromichetes (după știrea dată de Diodor din Sicilia), lupta eroică a dacilor de la Tapae, rezistența dramatică a lui Decebal în munții Orăștiei. La sfîrșitul orei, în cadrul verificării cunoștințelor am cerut elevilor, să-și spună părerea asupra gestului făcut de Dromichetes de a da libertate cotropitorului țării lui, deși șefii lui războinici îi ceruseră moartea. Așa după cum m-am și așteptat, unii dintre elevi au găsit just gestul făcut de Dromichetes prizonierului său, alții greșită totuși eliberarea lui Lysimachos de către regele get. Surpriza a constituit-o pentru mine, însă felul cum și-au motivat ei părerile, cum au luat atitudine. Așa, de pildă, elevii care au găsit justă fapta lui Dromichetes, motivau aceasta ca un act de mărinimie al regelui get, mărinimia unui rege „barbar" prin care a reușit să îngenunche îngîmfarea dușmanilor, să umilească cutezanța macedoneanului cotropitor; ceilalți, care vedeau însă în gestul lui Dromichetes o greșeală, își susțineau părerea că numai moartea i se cuvenea lui Lysimachos, de altfel ca oricărui

alt cotropitor care ar îndrăzni să ne încalce țara. Evident că luarea de poziție, într-un mod atît de ferm, atitudinea aceasta plină de răspundere pe care au dovedit-o elevii, ca și cum ei se găseau în fața acestui fapt, gata de-a da ei sancțiunea, mi-au întărit și mai mult convingerea că lecția își ajunsese scopul educativ și că reușisem să le pun în mișcare sentimentul de dragoste de patrie și popor.

Realizarea cu succes a sarcinilor educației patriotice în școală, presupune însă în mod necesar și folosirea largă — în afară de lecție — și a altor forme și mijloace pe care istoria le poate avea la îndemînă.

Eficiența pe care o pot avea, de pildă, *cercurile de studii* istorico-sociale ale elevilor, este un fapt care se confirmă. Cercurile de studii contribuie nemijlocit la lărgirea orizontului cunoștințelor predate în orele de curs și fără îndoială că ele constituie, în același timp, un minunat mijloc de educare patriotică. Mă refer în primul rînd la studierea istoriei locale ca primă etapă de cunoaștere a trecutului istoric și a realizărilor actuale. Așa, de pildă, la cercul de istorie format în anul trecut cu elevii buni din clasele V—VII, am programat tema „Istoria patriei noastre în străzile cartierului în care locuiesc", temă care a stîrnit interes pentru elevi. Ei au urmărit, după indicatoarele albastre ale străzilor cartierului, să culeagă informațiile respective istorice pentru fiecare din ele; apoi, pe baza materialului cules de ei, s-a ținut ședința cercului în care elevii și-au prezentat aceste informații — sub forma unor relatări scurte — completate apoi în cadrul discuțiilor. A fost lămurită astfel semnificația istorică pentru fiecare din următoarele străzi: Barbat Voievod, Borzești, General Praporgescu, Județului, Pîrgari, Popa Șapcă, Șoltuzului, Tugomir Voievod, Vasile Conta ș.a.

Unele efecte n-au întîrziat a se produce; faptul că unii elevi și-au confecționat tăblițe de lemn — pe care și-au scris numele străzii respective, în genul indicatoarelor din capul străzilor lor — și le-au bătut pe colțul casei sau în dreptul porții, mi-a confirmat că nu a fost o acțiune lipsită de sens, ci o manifestare conștientă, de mîndrie pentru ei ca și pe locuința lor să figureze numele de ex. al lui Barbat Voievod (luptător pentru independența voievodatului de la poalele Carpaților), sau a Borzeștilor (locul unde Ștefan cel Mare a răzbunat moartea prietenului din copilărie ucis de tătari).

Cu totul altă a fost tema propusă pentru cercul elevilor de la cl. VIII—X; tema extinsă la studierea unor elemente tot de istorie locală: „Momente și aspecte din istoria cartierului nostru", a cerut evident din partea elevilor o perioadă de timp mai îndelungată pentru pregătirea ei. Au fost constituite echipe de elevi, pentru a face o cercetare mai exactă și mai minuțioasă, care apoi au fost repartizate pe acele străzi care le sugerau ceva mai deosebit. După ce au strîns materialul istoric pe bază de informați orale, sau din diferite scrieri și publicații asupra momentului sau aspectului istoric al străzii respective, l-au prezentat apoi colectivului restrîns de elevi constituit pentru elaborarea referatului general, care a fost expus în ultima ședință de la sfîrșitul anului. A fost astfel explicată semnificația istorică a unor străzi: Vaporul lui Asan (elevii au cunoscut astfel că prima mașină cu aburi a fost adusă în București în 1859 pentru moara lui Asan care se găsea atunci pe aceeași stradă care îi poartă

numele azi), sau Barcagiilor (sediul primei bresle de barcagii de pe lacul Tei), Făinari, Măcelari, Maşina de Pîine, Tg. Moşilor, Plumbuita etc.

Lucrarea colectivă a elevilor membri ai acestui cerc va valorifica munca şi contribuţia lor personală pentru cercetarea istoriei cartierului lor, în sensul că ea va fi publicată în monografia ştiinţifică care se întocmeşte privind istoricul şcolii respective. Satisfacţia de a-şi vedea fructificată o muncă, precum şi aceea de a-şi vedea trecut numele lor pe o lucrare originală ce va vedea lumina tiparului, va întări nu numai spiritul lor de muncă şi de cercetare a trecutului istoric dar le va dezvolta şi sentimentul de mîndrie pentru propria lor creaţie şi pentru faptul de a locui într-o parte a oraşului care îşi are contribuţia sa deosebită la istoria capitalei ţării.

Pentru a obţine rezultate mai eficiente am asociat cercul nostru de studii sociale cu cercurile respective de la celelalte două şcoli medii din raionul nostru. Iniţiativa fiind acceptată de colegii mei de istorie de la aceste şcoli, încă de la începutul anului şcolar 1957—1958, a fost alcătuită, de comun acord, o tematică mai largă privind cercetarea locurilor istorice din raionul nostru, pe baza aceluiaşi sistem de muncă. La şedinţa comună a acestor trei cercuri, echipele de elevi au prezentat fiecare note informative asupra rezultatelor cercetării respective, folosindu-se în acest scop şi materialul adunat cu cîţiva ani în urmă de profesorii de istorie cu ocazia sondajului iniţiat de comisia monumentelor istorice pentru depistarea monumentelor din raionul nostru. Şedinţa cercului s-a încheiat cu elaborarea unui referat sintetic privind istoria raionului „1 Mai". În felul acesta, elevii noştri şi-au adus şi ei modesta lor contribuţie la marile acţiuni iniţiate pentru sărbătorirea a 500 de ani de existenţă a capitalei noastre.

Vizitarea muzeelor şi expoziţiilor constituie un alt mijloc care ne stă la îndemînă pentru realizarea educaţiei patriotice. În afară de anumite lecţii de istorie, pe care le-am construit şi desfăşurat pe baza materialului muzeologic în cadrul unor vizite la muzeu, lecţii care au fost organizate respectînd principiile metodice bine cunoscute, nefiind necesar să insist asupra lor, m-am folosit însă şi de unele festivităţi ocazionale, pentru a organiza aceste vizite. Astfel, pentru sărbătorirea zilei de 7 Noiembrie în toamna trecută, am iniţiat, împreună cu organizaţia de tineret din şcoală, o acţiune în acest sens, care să nu aibă caracterul unei vizite obişnuite a muzeului Lenin-Stalin. M-am folosit de prilejul că un număr de cîţiva elevi urmau să fie confirmaţi ca utemişti în cadrul unei solemnităţi organizate de Comitetul U.T.M. la acest muzeu, pentru a participa la vizitarea muzeului toţi elevii mari. Faptul că elevii au participat şi contribuit efectiv la reuşita serbării festive de 7 Noiembrie, pe care au prezentat-o în sala mare de festivităţi a muzeului, faptul că au asistat la solemnitatea confirmării unor colegi ai lor ca noi utemişti în incinta muzeului, a făcut ca vizitarea muzeului să aibă astfel un caracter deosebit, acţionînd asupra interesului şi admiraţiei pentru V. I. Lenin întemeietorul P.C.U.S. şi al primului stat socialist din lume. În felul acesta, vizitarea muzeului a ieşit din cadrul unei vizite oarecare, valorificînd din plin cîteva trăsături ale educaţiei sentimentelor patriotice şi constituind pentru elevi un eveniment plăcut

din viața lor școlărească și de care își vor aminti cu drag. În același timp, vizitarea muzeului a constituit și un mijloc de întărire a sentimentelor lor de prietenie pentru popoarele Uniunii Sovietice, a sentimentului lor de dragoste și recunoștință pentru cea care a realizat o societate dreaptă și liberă, marea prietenă a poporului nostru, apărătoare neclintită a cauzei păcii și socialismului, U.R.S.S.

Unul din rezultatele imediat obținute după vizitarea muzeului, a fost faptul că cinci elevi din clasa la care sînt diriginte mi-au cerut recomandarea pentru a fi primiți în rîndurile Uniunii Tineretului Muncitor și, mai mult, să fie confirmați și ei tot în cadrul unei solemnități la muzeul de pe șoseaua Kiseleff.

Într-un cadru mai larg, *excursiile* pot să aducă o contribuție mare la realizarea și întărirea educației patriotice. Prin caracterul lor instructiv — contribuind atît la lărgirea cît mai ales la adîncirea cunoștințelor dobîndite la lecții — prin farmecul noutății pe care îl provoacă vizitarea unor ținuturi și regiuni, sau chiar prin revederea unor locuri dragi, stîrnesc atîtea amintiri prin însăși specificul lor recreativ, prin intimitatea care leagă în timpul lor pe participanți, prin atîtea și atîtea alte nuanțe pe care le oferă, excursiile sînt un minunat mijloc de educare în general, de educare patriotică în special. Totul însă depinde de modul cum ele sînt organizate, de felul cum ne-am precizat scopurile, cum ne-am fixat obiectivele, care trebuie să fie atinse pe parcurs. Excursiile de scurtă durată cu caracter local sînt firește o continuare a activității instructive din clasă. Vizitarea unor monumente istorice, a unor întreprinderi industriale, gospodării agricole de stat, sau gospodării colective, despre care li s-a vorbit elevilor la orele de curs, ieșirea în afara orașului, chiar numai într-o singură jumătate de zi, constituie în același timp și un prilej de valorificare educativă.

Astfel de excursii au fost organizate în anul trecut la Snagov, Mogoșoaia, lecțiile respective pe care le-am ținut sub forma unor discuții libere au scos în relief cîteva din momentele pline de eroism și de dramatism care se leagă de faptele și de viața lui Vlad Țepeș, Mihai Vodă, domni cu sfîrșit atît de nefericit. Numai simplul fapt că elevii au venit direct în contact cu locurile pe unde au trecut și luptat acești domnitori ai Țării Românești, că au trăit momentele expuse de mine cu căldură și convingere, mi-au înlesnit să-mi ating obiectivele propuse. Un elev își nota într-un caiet personal trecutul istoric al Snagovului, un altul închina cîteva versuri lui Mihai Vodă, altul își copiase cîteva motive de artă din palatul Brîncovenilor etc.

Recent, în luna mai, am organizat o excursie de două zile la Curtea de Argeș. Nu întîmplător m-am fixat asupra acestei minunate și istorice localități. Poziția ei geografică — așezată într-una din cele mai frumoase regiuni ale țării, valea Argeșului, specificul ei economic — regiunea industrială forestieră și balneo-climatică — trecutul ei istoric, fosta reședință domnească — au constituit principalele coordonate pe care mi-am axat realizarea obiectivelor acestei excursii. În acest scop, am organizat un simpozion, susținut de elevi, cu tema: „Curtea de Argeș și importanța regiunii pentru viața poporului nostru", temă care a cuprins trei referate:

primul, susținut de cercul de istorie a tratat despre regiunea și localitatea Curtea de Argeș din punct de vedere istoric precum și descrierea monumentelor istorice: Biserica Domnească, Mănăstirea Curtea de Argeș, Turnul Sînnicoară, Fîntîna lui Manole, Cetatea lui Vlad Țepeș; al doilea referat prezentat de cercul de geografie, a prins peisajul geografic și economic al regiunii și realizările din anii puterii populare; în sfîrșit, al treilea referat cuprinzînd fragmente din producțiile literare ale Argeșului, a fost contribuția cercului literar din școală. Simposionul care s-a desfășurat în poiana din fața Fîntînii lui Manole, imediat după vizitarea cetății domnești, s-a încheiat cu un program artistic muzical, realizat de cercul artistic muzical. În felul acesta, întrunind în aceeași temă toate aspectele pe care le prezintă localitatea și regiunea respectivă — pretextul fiind excursia — vizita a constituit, în același timp, un minunat prilej de educație și în primul rînd de educație patriotică.

Disciplina noastră, istoria, își mai poate aduce contribuția la îndrumarea și realizarea educației patriotice, și prin *organizarea unor acțiuni școlare* mai ample. De pildă, antrenarea elevilor într-o acțiune mai largă și bine organizată de depistare de arhive rătăcite, documente, monede vechi, obiecte de artă populară etc., poate da rezultatele dorite, numai dacă profesorul de istorie verifică această acțiune, în sensul că acest material adunat de elevi trebuie să constituie materialul brut pentru început al unui colț istoric, apoi, dacă spațiul permite, pentru un muzeu istoric local. Acestui material profesorul trebuie însă să-i dea viață, selecționîndu-l cu osebită grijă, identificîndu-l și datîndu-l din punct de vedere istoric, expunîndu-l apoi în vitrine sau dulapuri deschise însoțit fiind însă de respectivele planșe, scheme, tablouri, schițe, hărți, încadrate evident în tema colecției materialului.

Școala noastră are condițiile valorificării unui material deja adunat pentru amenajarea unui muzeu istoric. Posedă două vitrine cu obiecte istorice, are o colecție de cîteva sute de monede grecești, macedonene și romane de mare valoare, posedă un material ilustrativ documentar și bibliografic, cartografic, variat, are mobilierul respectiv precum și spațiu. Însă întreg acest material nu este valorificat în suficientă măsură. În acest scop am inițiat o acțiune largă la care am antrenat și pe elevi, alături de noi, profesorii de istorie ai școlii, pentru împrospătarea materialului existent, cu obiecte noi originale și cu material mural. Elevii au început să colecționeze pentru acest muzeu unele piese arheologice, trecîndu-se deocamdată la inventarierea lor. Într-o a doua etapă se va confecționa materialul mural respectiv.

În cadrul aceleiași acțiuni se plasează și elaborarea lucrării monografice despre istoricul școlii noastre, lucrare care va depăși cadrul unui simplu anuar și la care au fost chemați să participe și elevi. În afară de articolele scrise de cîțiva dintre ei, tratînd probleme locale de tineret — legate însă de viața școlii și de activitatea lor — în afară de producții originale mai deosebite (referate, studii, eseuri), elevii au fost chemați să-și aducă contribuția lor fie participînd la concursul pentru elaborarea machetei copertei lucrării, fie prin culegere de material vechi privind trecutul liceului

(fotografii vechi, articole de presă), de la părinţii, rudele, cunoştinţele lor — foşti elevi ai liceului. Aceste materiale adunate de elevi, amintiri, evocări etc., alături de materialul arhivistic existent, ne va conduce evident la reconstituirea pe baze ştiinţifice a istoricului şcolii noastre. Cinstea de a fi chemaţi în elaborarea acestei lucrări, în care mulţi îşi vor vedea scris şi numele lor, fără îndoială că le va întări mîndria de a fi contribuit la cercetarea trecutului şcolii lor. Faptul că printre numeroşi absolvenţi daţi de cele 77 serii, de la înfiinţarea şcolii pînă astăzi, se vor găsi mulţi care prin munca şi contribuţia lor efectivă la ridicarea edificiului nou al ţării cinstesc cu mîndrie numele liceului în care ei se găsesc acum ca elevi, va constitui, desigur, pentru elevi exemplul viu demn de urmat în viaţă.

Prin cele expuse, evident, nu am epuizat şi nici nu putea fi epuizată varietatea mare a formelor şi mijloacelor prin care istoria îşi poate aduce contribuţia ei mare la realizarea sarcinilor educării patriotice a tineretului nostru şcolar.

Experienţa şi mai ales preocuparea continuă a fiecărui profesor de a îmbogăţi inventarul propriei sale munci, cu noi procedee, vor veni să lărgească cadrul restrîns al acestui modest articol. Se pot găsi atîtea căi şi atîtea forme şi metode prin care noi, profesorii de istorie, dăm obiectului nostru sensul şi importanţa corespunzătoare pentru atingerea scopului învăţămîntului. Totul însă depinde de seriozitatea cu care privim sarcinile pe care ni le impune educarea patriotică a elevilor noştri, de dragostea adîncă pe care o avem pentru profesiunea noastră de dascăli, de dragostea pentru elevii noştri, şi mai ales de răspunderea pe care o avem faţă de şcoală, faţă de Partidul Muncitoresc Romîn conducător încercat şi înţelept al poporului nostru, faţă de poporul care ne-a încredinţat fiii lui pentru a face din ei cetăţeni buni, patrioţi înflăcăraţi, constructori vajnici ai socialismului, viteji apărători ai patriei şi ai păcii.

СОДЕЙСТВИЕ ИСТОРИИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ И УКРЕПЛЕНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

(резюме)

Работа дает отдельные мысли и аспекты опыта автора, касающиеся вообще осуществления воспитательного характера обучения истории в средней школе: в особенности, подчеркивает конкретные примеры работы в классе, внеклассной и в ешкол ной деятельности с целью укрепления патриотического воспитания.

В первой части работы, автор исходя из пряципа органического и постоянного единства между образованием у воспитанием сознательно подчиненным воспитанию учащихся в духе коммунистической морали — извлекает основные черты патриотического воспитания как главная отрасль коммунистического воспитания. После чего он выявляет содействие истории как гуманитарной дисциплины в процессе обучения, в формировании научпого мировоззрения у наших учащихся, автор подчеркивает особое содействие этой дисциплины в определении моралных норм и убеждений, а также в укреплении моральных навыков определяющих контуры социалистического, сознательного, и всеохватывающего патриотизма, имеющего в своей основе пролетарский интернационализм, гуманизм и оптимизм.

Во второй части работы, являющейся развитым содержанием вопроса, автор останавливается на главных формах и средствах которыми может пользоваться

предмет истории с целью патриотического воспитания учащихся ; эти формы и средства сопровожденные яркими примерами его профессиональной работы и отдельными конкретными результатами полученными с этой целью. Урок истории — как основная форма всей учебной работы школы — является главным средством осуществления и укрепления патриотического воспитания.

LA CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE POUR LA RÉALISATION ET L'AFFERMISSEMENT DE L'ÉDUCATION PATRIOTIQUE DANS LES ÉCOLES

(Résumé)

L'ouvrage contient quelques suggestions normatives et présente certains aspects de l'expérience de l'auteur, concernant la valeur éducative de l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires; il met en même temps en relief, à l'aide d'exemples concrets pris dans l'activité en classe, hors de classe et extra-scolaire, comment on peut réaliser l'affermissement de l'éducation patriotique.

Dans la partie introductive, partant du principe de l'unité organique et inséparable entre le processus de l'instruction et celui de l'éducation (consciemment subordonnées à l'éducation des élèves dans l'esprit de la morale communiste), l'auteur distingue les traits fondementaux de l'éducation patriotique, considérés comme un élément essentiel de l'éducation communiste. Après avoir mis en évidence la contribution de l'histoire — discipline humaniste dans le processus de l'enseignement — pour la formation chez nos élèves d'une conception scientifique du monde et de la société, l'auteur relève son appui particulier pour déterminer des normes et convictions morales, ainsi que pour intensifier des habitudes éthiques qui définient les contours du patriotisme socialiste, conscient et sincère, ayant à sa base l'internationalisme prolétarien et l'optimisme.

Dans la seconde parte de l'ouvrage qui constitue le développement du problème traité, l'auteur insiste sur les principales formes et les moyens dont la discipline de l'histoire peut se servir pour l'éducation patriotique des élèves, en les accompagnant d'exemples pris dans sa propre activité, ainsi que de certains résultats concrets qu'il a obtenus dans cette direction. C'est ainsi que la leçon d'histoire — comme forme fondamentale de toute activité didactique dans les écoles — constitue le principal moyen en vue de la réalisation et l'affermissement de l'éducation patriotique.

PROBLEME PRIVIND PERFECȚIONAREA PROFESORILOR DE FIZICĂ

PETRE POGĂNGEANU
conf. univ.
Cluj

Avîntul luat de dezvoltarea fizicii contemporane și de numeroasele ei aplicații politehnice în laboratoarele de cercetări științifice și în industrie, cît și cerințele tot mai insistente de răspîndire a culturii tehnice în mase, ridică pe zi ce trece tot mai multe exigențe în predarea și studiul fizicii în școală.

Acesta este, de altfel, și motivul pentru care în anul școlar 1956—1957 în programa cursurilor de perfecționare a profesorilor de fizică a fost introdus pentru perioada cu frecvență un număr de 45 de ore de lucrări practice de laborator. Prin aceasta se urmărește completarea la profesori a unor deprinderi practice, consolidîndu-le totodată și acele cunoștințe teoretice, care sînt strîns legate de aceste deprinderi. Desigur, aici e vorba de acele deprinderi care îi ajută pe profesori direct în organizarea muncii practice de laborator și indirect în pregătirea și conducerea expunerii teoretice de la lecții.

În articolul de față voi prezenta unele aspecte esențiale ale muncii didactico-metodice de perfecționare a profesorilor de fizică, muncă dusă la Institutul interregional de perfecționare a cadrelor didactice din Cluj, în cursul anului școlar 1956—1957.

Am ales problema lucrărilor practice, pentru că date fiind cerințele politehnizării învățămîntului de cultură generală, această problemă ne-a pus în față unele sarcini ce necesitau o urgentă rezolvare.

Deoarece programa cursurilor de perfecționare, prevedea pe lîngă lucrările de efectuat în institut și un număr de lucrări practice, ce urmau să fie efectuate de profesori la școlile în care predau, s-a impus sarcina de a cerceta condițiile oferite profesorilor în laboratoarele școlare. De asemenea, o altă preocupare a catedrei a constituit-o și cercetarea muncii de laborator pe care elevii o efectuează sub îndrumarea profesorului. Iată pe scurt cîteva din constatările făcute.

Cu prilejul vizitelor la școlile medii de cultură generală din cele cinci regiuni aferente Institutului de perfecționare a cadrelor didactice din Cluj (Baia Mare, Cluj, Oradea, reg. Stalin, Reg. Autonomă Maghiară), nu am întîlnit laboratoare bine organizate pentru desfășurarea lucrărilor practice

de fizică. Unele şcoli din Oradea, Satu Mare, Cluj, Tg. Mureş, Oraşul Stalin posedă cîte o sală — aşa numită sala de colecţie. Aici, aparatele, unele erau incomplete (spectroscoape fără scară micrometrică, balanţe fără cutii de greutăţi) iar altele chiar necorespunzătoare pentru lucrări practice (ampermetre dereglate, voltmetre nemontate pe stative, microscoape fără oculare sau obiective), stau mai mult închise în dulapuri decît pe mesele de laborator. Sînt şi şcoli, printre care şi Şcoala medie nr. 1 Făgăraş, Şcoala medie nr. 2 Tg. Mureş, care dispun de cîte o sală mare, potrivită pentru lucrări practice de laborator, dar acolo nu s-au găsit încă metodele cele mai potrivite pentru organizarea lor.

Să aruncăm şi o scurtă privire asupra bibliografiei consultată de către profesori. Aceştia, în afară de indicaţiile din manualele şcolare dispun de prea puţină bibliografie cu privire la modul de execuţie a lucrărilor practice. Ba mai mult decît atît, unii dintre ei au mărturisit că în universitate ei n-au învăţat cum să organizeze un laborator de fizică. În laboratorul universităţii au găsit lucrările gata organizate; asistenţii i-au condus numai în operaţiunile lucrărilor fără a le atrage atenţia mai insistent şi asupra modului de organizare şi dotare a laboratorului. Nu au fost îndrumaţi asupra modului cum trebuie să-şi alcătuiască un plan mai larg de proiectare a unei aparaturi noi, faţă de cea existentă în laborator, şi nici cum pot să-şi confecţioneze unele piese ce lipsesc de la aparatele defecte sau incomplete.

Aceste constatări făcute cu prilejul asistenţelor la un număr mare de profesori, înscrişi la cursuri, m-au dus la concluzia că în şcoala de cultură generală latura experimentală în ce priveşte fizica are nevoie de mult mai multă atenţie, decît pînă în prezent, iar profesorii înclină cu deosebire spre expunerea teoretică, chiar dacă au anumită aparatură la dispoziţie. Această convingere a fost întărită şi mai mult, cînd la cursuri am constatat, contrar aşteptărilor, că nici unul dintre profesorii cursişti nu executaseră la şcolile lor cele cîteva lucrări practice înscrise în programă pentru perioada fără fracvenţă.

Sezisînd din vreme această situaţie mi-am propus să remediez, pe cît se poate, în perioada cu frecvenţă (iulie-august 1957) acest mare neajuns. Ca măsură preliminară am selecţionat şi sintetizat pe probleme teoretice şi practice cerinţele ridicate de cadrele didactice la lecţiile cărora asistasem. Am coordonat programa şcolară cu aceea a cursului de perfecţionare şi mi-am formulat acele metode şi procedee experimentale pe care le pot aplica cel mai bine profesorii în munca lor şcolară. S-au prevăzut apoi lucrări în legătură cu adaptarea dispozitivelor experimentale la montaje şi instalaţii potrivite pe mesele de lucru individuale, experimentarea de probă cu ele şi elaborarea instrucţiunilor de folosire a aparaturii. În aceste instrucţiuni am căutat să dau tocmai ceea ce manualele de şcoală medie nu dau — o tematică bogată şi un sistem închegat de operaţiuni experimentale.

Şi acum iată-ne în prima zi a perioadei cu frecvenţă. Pentru o judicioasă rezolvare a tuturor problemelor practice şi pentru o fructuoasă muncă de ansamblu în laborator am considerat necesar:

a) Să dăm profesorilor posibilitatea folosirii a cît mai multe aparate şi dispozitive experimentale, fie în rezolvarea aceleiaşi teme, fie a

unor teme apropiate în conținut. Ținînd seama că profesorii cunosc unele din aceste aparate și lucrează cu ele în virtutea deprinderilor, am căutat să fac o asociație între acestea și aparatele noi cu care se întîlnesc prima dată. În felul acesta deprinderile noi se asociază cu cele vechi și ei progresează ușor în experimentarea cu aparatele noi.

b) Să înlesnim fiecărui profesor posibilitatea de a executa singur lucrarea, nestingherit, neinfluențat și cu totul independent. Profesorul măsoară și prelucrează singur datele obținute, desenează și interpretează rezultatul sau își reface anumite operațiuni greșite. Procedînd astfel studiul aparaturii se face temeinic, operațiunile experimentale specifice se leagă mai bine între ele, încrederea în sine sporește.

c) Dată fiind experiența profesorilor, am stabilit ca durata pentru o lucrare să fie în medie de două ore, urmărindu-se ca la sfîrșitul perioadei cu frecvență profesorii să capete o rapiditate optimă în efectuarea diferitelor operațiuni: pentru montaje 10—15 minute, pentru interpretare de rezultate, eventual refaceri de operațiuni greșite 15—20 minute, în fine, pentru demontarea și așezarea în ordine a aparaturii 3—5 minute.

Pe baza acestor considerente, profesorii s-au deprins să-și organizeze munca fără pierderi de timp și încercări zadarnice, iar disciplina de ansamblu în ce privește pregătirea și efectuarea lucrărilor, întocmirea fișelor de laborator, îngrijirea aparatelor, s-o impună la rîndul lor elevilor.

În afara celor 25 de lucrări obligatorii prevăzute de programă, am introdus, la insistența profesorilor, încă 12 lucrări facultative, legate de munca lor la catedră, pe care le-am programat în ore separate numite ore de consultație. Ceea ce e demn de subliniat este faptul că profesorii au executat cu același interes ambele feluri de lucrări. Mai mult chiar, profesorii se stimulau în munca lor atît de mult unii pe alții, încît de multe ori rămîneau ore întregi peste programul oficial pentru a mai experimenta ceva în plus, pentru a-și face schițe de aparate, pentru a repeta încă o dată sau de două ori aceeași lucrare.

Puternicul sentiment de răspundere pentru calitatea pregătirii a făcut ca munca noastră a tuturor să ne fie plăcută, interesantă și aș putea spune chiar creatoare în felul acesta programa de lucrări a fost în întregime parcursă, iar conținutul ei pe deplin însușit. Pe parcurs ne-am dat seama însă că trebuie să adăugăm lucrărilor teme noi. De exemplu, la lucrarea „Determinarea distanței focale la lentile convergente și divergente" am introdus tema „Studiul unui sistem optic de lentile acolate și neacolate". Am procedat în felul acesta deoarece în construirea obiectivelor sau a ocularelor instrumentelor optice de proiecție sau de observare directă se face uz de asocierea de lentile. Or, cunoștințele căpătate la lucrarea practică despre „lentile simple" nu sînt suficiente pentru a explica proprietățile unor obiective sau oculare de microscop, de lunetă etc. Pentru aceasta sînt necesare și alte cunoștințe despre modificarea distanței focale prin acolare de lentile, despre compensarea aberației cromatice, despre adaptarea planului de proiecție a imaginilor reale sau de prindere a planului imaginilor virtuale. Toate acestea se realizează cu ajutorul sistemelor de lentile convergente sau divergent-convergente. Prin această nouă lucrare, profesorii și-au lărgit mult cîmpul de cunoștințe teoretice și practice despre lentile.

Un alt exemplu. În manualul de şcoală medie profesorii întîlnesc în mai multe lecţii de fizică, noţiuni teoretice despre transformările de energie şi randamentul dispozitivelor de transformare a acestor forme de energie. Cînd e vorba însă ca ei să arate elevilor cum se face practic aceasta nu mai găsesc nici o indicaţie în manual. Drept rezolvare a acestei cerinţe noi am introdus o lucrare cu două teme: „Randamentul unui reşou electric" şi „Randamentul unui transformator electric". Prima temă cu scopul de a determina randamentul de transformare a energiei electrice în căldură, ţinînd seama de radierea acesteia de către un vas calorimetric aşezat pe reşou şi a doua, cu scopul de a determina randamentul de transformare a puterii unui transformator cu miez de fier închis şi a unui miez de fier deschis. În primul caz, se constată faptul că randamentul reşoului scade o dată cu ridicarea temperaturii, iar în al doilea caz profesorii constată că randamentul este cu mult mai redus, în cazul absorbţiei cîmpului magnetic al bobinajului primar de către un miez de fier deschis, decît în cazul unui miez de fier închis. Watmetrul folosit în circuitul primar şi în cel secundar al celor două transformatoare arată cu prisosinţă aceasta.

Aparatura de fizică şi dezvoltarea capacităţii de experimentator. În epoca noastră laboratoarele de fizică precum şi orice alte laboratoare din întreprinderi sau instituţii de cercetări sînt înzestrate cu o aparatură de precizie ce satisface o cît mai bună sensibilitate la determinări fizico-chimice, o înregistrare şi o reglare cît mai uşoară şi mai exactă a mărimilor fizice ale unui fenomen dat. Necunoaşterea acestora din partea experimentatorului cît şi nerespectarea modului de punere corectă în funcţiune a aparatelor, duce, de la bun început, atît la insuccesul lucrării date cît şi la deteriorarea acestor aparate. Date fiind progresele tehnice cît şi metodele moderne de demonstrare a legilor fizice, profesorul de fizică face azi experienţe cu o aparatură didactică destul de apropiată cu cea a cercetătorului ştiinţific — deci cu o aparatură sensibilă, precisă, comodă. De aceea, în cadrul lucrărilor practice ale cursului de perfecţionare ne-am propus ca prim scop dezvoltarea capacităţii de experimentator a profesorului de fizică.

Fără a avea pretenţia de a fi epuizat studiul acestei probleme prezentăm căile pe care le-am urmat pentru rezolvarea ei, adică pentru dezvoltarea capacităţii de experimentator a profesorului.

a) În primul rînd am dat explicaţii detailate asupra preciziunii aparatelor folosite: verniere cu precizie de ordine 1/10 sau 1/20 mm, micrometre oculare sau obiective la microscop cu precizie de 1/100 mm, galvanometre cu sensibilitatea de 10^{-6} A/div. frecvenţimetre cu precizie de ordinul zecimei de hertzi etc.

b) Pentru prelucrarea cît mai corectă a datelor numerice rezultate din măsurători, am atras destul de insistent atenţia profesorilor, acolo unde s-a simţit nevoia, asupra tuturor operaţiunilor coordonate şi subordonate dintr-o lucrare dată. Astfel, se ştie că după executarea unui montaj, operăm simultan şi destul de repede asupra a două sau chiar mai multe piese sau părţi de aparat. De exemplu, în folosirea spectroscopului pentru producerea de imagini cît mai fine a liniilor spectrale aranjăm concomitent scara micrometrică şi ocular, fanta, lentila de proiecţie şi arcul electric sau generatorul de scîntei. Tot aşa la o măsurătoare pe puntea cu fir calibrat, de

exemplu la determinarea prin metoda de opoziție a forței electromotoare a pilelor, o dată cu mișcarea cursorului pe punte, cu întreruperea și restabilirea curentului, ținem încordată atenția la acul miliampermetrului. Așa cum s-a procedat la lucrările citate aici, procedăm la aproape toate lucrările de fizică. În felul acesta am arătat profesorilor cît de variate sînt procedeele experimentale de laborator la fizică și cum trebuie să lucreze pentru a-și însuși acel simț căruia noi i-am putea spune simț al experimentatorului.

c) Dezvoltarea capacității de experimentator consider că se realizează prin trei forme principale de activitate didactico-metodică și anume: împrospătarea unui anumit fel de cunoștințe, revederea și adîncirea altora, și, ceea ce este mai important însușirea de noi cunoștințe.

Ce înseamnă împrospătarea cunoștințelor și cum am realizat-o? Pe baza cunoștințelor și deprinderilor căpătate de profesori în anii de studiu, ei execută cu destulă siguranță în munca lor didactică de la catedră unele operații de folosire a aparatelor, în special a celor mai simple, cum sînt șublerul, palmerul, sferometrul, balanța analitică, luneta, vizorul, ampermetrul, voltmetrul și altele. În școala medie însă, profesorul nu mai lucrează cu toate aparatele cu care a lucrat cînd era student. De aceea, în sala de lucrări a cursului de perfecționare, profesorii posedă o serie de noțiuni practice, provenite din propria lor experiență de la catedră, precum și o serie de alte noțiuni de specialitate despre care își aduc aminte în mod vag. În primele zile profesorii au fost puși să execute cîteva lucrări efectuate de ei cîndva în universitate. Acest lucru li s-a părut oarecum banal. Trecînd însă la executarea lucrărilor ei au constatat cu surprindere că pentru a obține rezultate conforme cu datele științifice ale lucrării și nu aproximative, cum sînt adesea obișnuiți, au încă nevoie să revadă unele chestiuni din cele învățate altădată în universitate. Așa, de exemplu, în cazul lucrării „Măsurarea temperaturii cu termocuplul: etalonarea în milivolți a acestuia", se dau două teme distincte: 1) Măsurarea temperaturii în diferite zone ale flacării becului Bunsen — determinările fiind făcute cu un termoelement de platin, platin-rodiu legat la un galvanometru de sensibilitate $2{,}8 \cdot 10^{-6}$ A/div. și rezistență 67 ohmi. 2) Etalonarea între 0^0—270^0 C a unui termocuplu nichel-chrom — intensitatea de curent fiind măsurată cu același galvanometru amintit mai sus.

Avînd de determinat comparativ variația de tensiune în milivolți/grad C^0 a termoelementelor de mai sus, profesorii și-au dat seama că mai au încă nevoie de multe cunoștințe teoretice și practice cu privire la clasificarea cuplurilor și la sensibilitatea aparatelor de măsură. Completarea lor au făcut-o folosind manualele mai noi de specialitate.

Cunoștințele și deprinderile împrospătate mijlocesc revederea altor cunoștințe și deprinderi de importanță practică și mai mare; mai mult, impun o adîncire fie teoretică, fie practică a acestora. Astfel am determinat pe profesori să se ridice la un nivel de experimentare mai înalt, la nivelul muncii tehnico-științifice adică la revederea și adîncirea cunoștințelor.

Pentru a înțelege mai bine despre ce este vorba să facem cîteva exemplificări.

Unii profesori cred că simpla electroliză a unor săruri metalice așa cum o fac ei în experiențele demonstrative de curs îi duce, dacă o reproduc

sub formă de lucrare practică, la valoarea practică a echivalentului electrochimic. Cu totul greşit. Manualul şcolar indică doar principiul de lucru şi nicidecum metoda prin care se obţine rezultatul riguros ştiinţific, înscris în tabelele internaţionale. De aceea, am folosit prilejul lucrărilor practice pentru a arăta profesorilor unele exemple de acest gen. De exemplu, la lucrarea: „Determinarea echivalentului electrochimic al Cuprului". Aici se cer îndeplinite mai multe condiţii: Curentul constant (sezisarea variaţiilor de curent chiar de ordinul a cîtorva miliamperi), soluţia de electrolit mereu limpede în tot timpul electrolizei, depunerea metalului pe catod să fie lipsită de impurităţi. După ce le-am atras profesorilor atenţia că nerespectarea acestor condiţii duce la rezultate eronate le-am descris şi procedeele de urmat pentru îndeplinirea întocmai a condiţiilor cerute. Astfel pentru asigurarea unei intensităţi constante a curentului în celula electrică se foloseşte curent de la un acumulator de 4 volţi ţinut tot timpul electrolizei sub încărcare cu un redresor. Pentru controlul permanent al regimului de curent constant, control care să ne descopere variaţiile de curent chiar şi de ordinul miliamperului, se montează în paralel cu o rezistenţă etalon din circuitul cuvei electrolitice, un alt circuit potenţiometric de opoziţie avînd în el o pilă nepolarizabilă Daniell, proaspăt pusă în funcţiune. Pe una din cele două căi de legătură a circuitului cuvei şi a elementului Daniell am intercalat un galvanometru de sensibilitate 10^{-5} mA/div. Stabilind prin reglaje potrivite intensitatea curentului de electroliză (de exemplu la 450 mA) o putem menţine constantă de la un reostat variabil făcînd observaţii numai la galvanometru. Dacă, cumva are loc vreun fenomen parazit în circuitul cuvei, fenomen nesezisat de miliampermetrul de scară 0—500 mA, din cauză că are diviziunile din 10 în 10 mA, atunci el este sezisat de galvanometrul de control care indică variaţii de curent de 100 ori mai mici decît miliampermetrul de măsură din circuitul cuvei.

În felul acesta ne asigurăm ca în timpul electrolizei curentul să nu coboare de exemplu nici la 447 mA şi nici să nu urce la 454 mA, ci să rămînă constant la 450 mA. De celelalte condiţii (soluţie limpede de electrolit, depunere de cupru pur pe catod) ne asigurăm folosind o soluţie preparată după următoarea reţetă: $CuSO_4$ hidratat (150 g), H_2SO_4 conc. (100 g), NaCl (1,2 g), gelatină (0,05 g), alcool obsolut (10 cm^3), apă distilată (1000 g). Soluţia indicată îndeplineşte condiţiile de mai sus şi se poate întrebuinţa în mod repetat timp de cîteva luni.

Toate acestea sînt date suplimentare şi utile, pe care profesorii nu le-au cunoscut în munca lor şcolară. Ele vin să întregească cunoştinţele lor de principiu ce le au din manualele şcolare. După efectuarea electrolizei, după cîntărirea catodului la balanţa analitică şi calculul pe baza legii lui Faraday profesorul ajunge la valoarea experimentală de 0,329 mg pentru echivalentul electrochimic, valoare în deplină concordanţă cu valoarea teoretică de 0,330 mg.

Acesta nu e unicul exemplu. Procedee similare de sensibilitate în determinări le-au fost date profesorilor şi la alte lucrări practice: „colorimetrie vizuală", studiul lentilelor acolate, variaţia rezistivităţii conductorilor cu temperatură, şuntarea galvanoscopului şcolar pentru a măsura curent de 0,5 A, 1 A, 2 A, 5 A.

Revederea și adîncirea cunoștințelor a mai fost determinată și de alte motive. Adesea profesorii aveau oarecare indicații asupra erorilor comise numai după ce ajungeau la rezultatul final al lucrării, adică după ce constatau că rezultatul prezenta o oarecare abatere de la valoarea normală sau cînd pe baza lui nu puteau face interpretările fenomenului fizic studiat. Pentru a găsi cauzele acestor erori profesorii au trebuit să refacă unele operații experimentale și astfel și-au dat mai bine seama, chiar în fața aparatelor cu care au lucrat, că erorile în experimentare sînt de mai multe feluri: unele provin din insuficientă îndemînare experimentală, altele dintr-o studiere superficială a fenomenului cercetat și în fine altele din neatenție. Analizarea pe loc a acestor lipsuri a avut un efect instructiv obligînd pe profesori să revadă și să adîncească multe probleme cărora la începutul lucrării nu le dăduseră suficientă atenție.

Dar nu-i de ajuns atît. Ne-am folosit de corectarea erorilor pentru a arăta profesorilor că reușita experiențelor se întemeiază și pe cunoașterea unor artificii de metodă, proprii lucrării date, artificii care trebuie rezolvate înainte de a începe lucrarea. Astfel, se știe de exemplu că pentru obținerea clarității liniilor spectrale la goniometru sînt necesare două condiții: 1) luneta aparatului să fie reglată pentru infinit și 2) prisma optică să fie riguros aranjată la deviație minimă pentru fiecare radiație măsurată. Aceste condiții pot fi satisfăcute de către profesor numai dacă el a văzut cum se pune la infinit o lunetă de spectroscop sau de goniometru și numai dacă și-a format în prealabil suficient exercițiu pentru prinderea radiațiilor monocromatice la deviație minimă.

În cursul lucrărilor am arătat profesorilor destule artificii de metodă de genul celor menționate mai sus, pentru a-i învăța cum să iasă din impas, mai ales în fața elevilor atunci cînd aceștia vor deregla aparatele din laboratorul școlii sau cînd ei înșiși vor întîlni piedici la unele experiențe.

Am cerut cursanților să revadă și să adîncească cunoștințele și le-am arătat că profesorul găsește chiar în școală numeroase aparate care trebuie puse în funcțiune după modelul văzut la cursul de perfecționare. Profesorii și-au dat seama că înlăturarea unor inconveniente și deranjamente experimentale duce totodată și la perfecționarea tehnică a aparaturii fizice.

Dar dezvoltarea capacității de experimentator a profesorului de fizică nu se poate realiza numai prin împrospătarea, revederea și adîncirea cunoștințelor. Mai trebuie însușite unele cunoștințe și deprinderi teoretice și practice, în special a celor cu conținut tehnic. Cunoștințele acestea sînt necesare profesorului la orice pas al muncii didactice, și îndeosebi atunci cînd e vorba să-și construiască și să monteze în laborator un transformator de putere, un mic agregat, un proiector, un fotometru, cînd i se strică un redresor, cînd i se dereglează un dispozitiv mecanic sau optic, cînd i se arde cadrul electric al unui miliampermetru sau al unui voltmetru. Toate acestea îl obligă pe profesor să-și extindă limitele de cunoaștere, cu un cuvînt să acumuleze noi cunoștințe, mai cu seamă astăzi cînd fizica școlară este legată strîns de procesul de producție.

În lumina ideilor de mai sus am căutat să introduc și lucrări noi cu teme neîntîlnite de ei în universitate. Așa de exemplu, se știe că în ultimul timp toate școlile au primit pentru dotarea laboratoarelor: redresorul cu

celule de seleniu, lămpi redresoare indigene de tip I. S. Tehnocin, conductometrele cu punte electronică şi altele. Arătînd cursanţilor cum se verifică experimental celulele de seleniu, la un redresor scos din întrebuinţare, prin străpungerea unor plăcuţe supravoltate, cum se adaptează la lampa I. S. Tehnocin un divizor de tensiune pentru a înlesni trasarea caracteristicii de placă şi de grilă a unei triode sau cum se foloseşte conductometrul cu lampă electronică la măsurarea rezistenţii electroliţilor sau a inductanţei transformatorilor, profesorii nu numai că şi-au împrospătat, revăzut şi adîncit multe cunoştinţe însuşite doar teoretic din manualele şcolare sau din cele tehnice, dar au făcut cunoştinţă cu metode de construcţie industrială, cu metode de verificare a aparatelor şi de reparaţie a lor sau de perfecţionare a unor maşini.

Munca de conducere a lucrărilor şi cea de experimentare a profesorilor. A conduce lucrări practice de laborator înseamnă a da instrucţiuni scrise şi verbale concrete despre aparatura folosită şi despre funcţiunile ei specifice la nivelul de înţelegere tehnico-ştiinţifică al experimentatorului.

Pentru că în literatura noastră pedagogică lipseşte un manual de lucrări practice pentru perfecţionarea profesorilor de fizică, am fost nevoiţi să întocmim instrucţiuni de funcţionare, un fel de mici monografii ale lucrărilor practice, avînd următoarele puncte: 1. Tema şi scopul lucrării; 2. Indicarea aparaturii (aparate, montaje, preciziune, sensibilitate etc.); 3. Mersul operaţiunilor; 4. Tabele grafice, rezultate finale, erori etc. Profesorii au studiat aceste instrucţiuni scrise înainte de executarea lucrărilor. Pentru a stimula interesul pentru experimentare, suplimentar la aceste instrucţiuni, s-au iniţiat şi discuţii individuale cît şi convorbiri colective cu privire la materialele folosite în cursul lucrării, la modul de construcţie a aparatelor şi la înlăturarea greşelilor în experimentare, cît şi asupra literaturii didactice ce trebuie consultată în cursul lucrării. Toate acestea au adus o însemnată contribuţie la întărirea capacităţii de experimentare. Pe acestea se vor sprijini profesorii destul de des la lecţiile teoretice cînd vor avea de făcut descrierea fenomenelor fizice şi a aparatelor cu care pot fi ele cercetate sau cînd îşi vor însuşi noi cunoştinţe tehnico-ştiinţifice.

Lucrările practice i-au înarmat pe profesori cu un valoros material didactico-metodic pentru munca lor la catedră. Operaţiunile diferenţiate executate de cursanţi le-au perfecţionat anumite reacţii motorii ale mîinilor, le-au dezvoltat percepţia spaţială cu privire la aranjarea aparatelor în montaje sau cu privire la deplasările fine de piese în timpul observării şi experimentării (mişcare fină de verniere, de oculare, de tambure), le-au cultivat simţul rapidităţii în execuţia experimentală, simţ de care au atîta nevoie profesorii în cursul demonstraţiilor la lecţiile de curs.

Progresînd de la o lucrare la alta cursanţii au constatat că li s-a sporit volumul cunoştinţelor şi deprinderilor dobîndite. Fiecare lucrare în parte, odată efectuată, prin cantitatea şi calitatea cunoştinţelor, înlesneşte însuşirea şi mai temeinică a cunoştinţelor necesare la lucrarea următoare. De pildă, cunoştinţele şi deprinderile dobîndite la lucrarea „Măsurarea tensiunii pe firul calibrat" i-au ajutat în însuşirea şi mai temeinică a cunoştinţelor şi deprinderilor de la lucrarea „Măsurarea forţei electromotoare a pilelor prin metoda opoziţiei şi stabilirea tensiunii în seria metalelor".

Acestea la rîndul lor i-au ajutat în însușirea de noi deprinderi și cunoștințe la lucrarea „Măsurarea conductivității elecroliților" sau la lucrarea „Măsurarea rezistenței interioare a pilelor polarizabile și nepolarizabile".

Lucrările practice i-au familiarizat pe profesori și cu unele metode de folosire a aparatelor de precizie, specifice unor cercetări științifice și tehnologice. Prin aceasta ei își dau mai bine seama de felul cum se fac în prezent cercetările științifice și mai ales de felul cum se perfecționează metodele de laborator din industria modernă. De exemplu, văzînd conductometrul cu punte electronică, folosit pentru măsurarea rezistenței electroliților, a inductanței transformatorilor sau a cablurilor de liță în curent de frecvență 500—800 hertzi, profesorii și-au format o idee clară despre ce înseamnă în industrie o metodă de măsurări rapide.

Venind de la diferite școli, avînd pentru prima oară ocazia de a schimba păreri și experiență metodico-didactică între ei, profesorii au desfășurat peste așteptările noastre un adevărat program de consultație reciprocă în fața aparaturii cu care au lucrat. Lucrînd singuri și apoi discutînd între ei, profesorii au formulat idei și sugestii pentru metode similare în laboratoarele lor, reprezentări de schițe și tablouri intuitive, exerciții și probleme de rezolvat în clasă cu elevii sau chiar teme pentru elevi. În felul acesta exemplele de muncă individuală luate de la cursurile de perfecționare au devenit pentru ei un stimulent pentru activitatea lor viitoare.

În sfîrșit, parcurgînd întregul sistem de lucrări practice, completat și cu unele lucrări de atelier și cu demonstrații experimentale, profesorii și-au dat seama ce cunoștințe teoretice sau practice trebuie să mai dea elevilor și în celelalte forme de activitate școlară: excursii, cercuri de elevi, vizite în fabrici etc.

Nenumărate sînt cazurile de profesori care și-au însușit cunoștințe și deprinderi noi la lucrările practice. Să nu se creadă însă că în felul acesta simțul de experimentator al profesorului s-a desăvîrșit. Departe de noi acest gînd. El nu poate fi niciodată considerat desăvîrșit, deoarece mereu alte aparate sînt distribuite școlilor și deci profesorul are totdeauna prilej să învețe ceva nou.

ВОПРОСЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ПО ФИЗИКЕ

(резюме)

Политехнизация общего образования подняла перед учителями задачи требующие неотложного решения. Среди них являются лабораторные практические работы исполняемые учителями по физике.

Автор излагает некоторые виды работы учителей по физике зачисленные на курсы усовершенствования в Клуже, и данные накопленные автором в течение 1956—1957 у.г. Также, автор основывается на изучении положения на местах.

В заключение, автор указывает, как должен готовится учитель по физике для лабораторных практических работ. Одновременно, автор отмечает результаты достигнутые в школе учителями по физике, вследствии работ исполняемых на курсах усовершенствования.

PROBLÈMES CONCERNANT LE PERFECTIONNEMENT DES PROFESSEURS DE PHYSIQUE

(Résumé)

L'introduction de l'enseignement polytechnique dans les écoles de culture générale a soulevé pour le corps enseignant des charges qui exigent une solution urgente. Parmi ces charges figurent les travaux pratiques au laboratoire, qui doivent être preparés et effectués par les professeurs de physique.

Dans cet ouvrage l'auteur présente certains aspects de l'activité des professeurs de physique inscrits aux cours de perfectionnement de Cluj. L'auteur a recueilli ces données pendant l'année scolaire 1956—57, en étudiant les leçons de physique dans les écoles de la region, en même temps que l'activite des professeurs de physique au cours de perfectionnement organisés par l'Institut interrégional de Cluj.

En conclusion, l'auteur indique comment doit se préparer le professeur de physique en vue des travaux pratiques au laboratoire. Il indique en même temp quels sont les résultats que peuvent obtenir les professeurs de physique avec leur elèves à la suite des travaux qu'ils effectuent dans le cadre des cours de perfectionnement.

O pagină din istoria învățămîntului nostru rural

REVIZORUL A. VLAHUȚĂ ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTUL DIN TIMPUL SĂU

I. CREMER
dir. adj. Inst. șt. pedagogice

Se împlinesc anul acesta, la 5 septembrie, 100 de ani de la nașterea lui A. Vlahuță, unul din reprezentanții clasici ai realismului critic în literatura noastră. Opera lui Vlahuță a cunoscut — atît în timpul vieții scriitorului cît și după moartea acestuia — aprecieri contradictorii, de multe ori unilaterale și depărtate de adevăr. Abia în anii regimului democrat-popular s-au făcut primii pași spre înțelegerea justă, științifică a operei, a scriitorului și a omului, în toată complexitatea lor. O monografie completă, pe baze științifice, a vieții, activității și creației lui A. Vlahuță ne lipsește totuși, din păcate, pînă și astăzi. Mai mult încă. Nu avem pînă în prezent nici o ediție completă, critică, a întregii opere create de Vlahuță; iar în biografia scriitorului — deși în perspectivă istorică ne despart relativ puțini ani de cînd el a trăit și a scris — mai persistă încă unele „pete albe". Una din aceste „pete albe" o constituie activitatea lui A. Vlahuță ca revizor școlar[1]. Se știe că A. Vlahuță, ca și M. Eminescu și I. L. Caragiale, a fost un timp revizor școlar. Cît timp a durat însă această activitate? În ce a constat ea? Ce influență a avut asupra creației literare a scriitorului? Iată cîteva întrebări la care nu s-a dat, pînă acum, răspunsul

[1] În „Enciclopedia romînă" de Dr. C. Diaconovich — Tomul III — Sibiu, 1904, pag. 1231, apărută în timpul vieții scriitorului, se spunea, în mod greșit: „Azi Vlahuță funcționează în Ministerul Cultelor, la Casa școalelor, ca revizor și conferențiar școlar", confundîndu-se funcția de referendar cu aceea de revizor!

N. Zaharia — în lucrarea „A. Vlahuță — viața și opera lui", București, 1921, pag. 6, reproducînd o informație publicată în ziarul „Dacia" (din 21 noiembrie 1919) — arată că Vlahuță a fost pentru scurt timp revizor școlar, fără să indice locul și anul cînd a desfășurat scriitorul această activitate. Sub această formulare vagă, indicația a fost reluată ulterior și de alți istoriografi literari.

În lucrarea noastră „Scriitorii noștri clasici și problemele școlii", București, 1956, pag. 123, precizam, pe baza unor notări făcute de M. Berar în „Calendarul școlii pe anul 1889", că Vlahuță a fost numit revizor școlar al județelor Prahova și Buzău în anul 1888, fără a putea da totuși mai multe amănunte, deoarece nu găsisem, pe atunci, alte materiale documentare. Cercetările mai sistematice, desfășurate în ultimul timp, ne dau astăzi posibilitatea de a completa și lămuri această problemă.

mulţumitor nici de istoriografia literară, nici de istoriografia pedagogică. Folosindu-ne, în parte, de un material documentar inedit, vom încerca — în prezentul studiu — să aducem cîteva informaţii noi referitoare la activitatea lui A. Vlahuţă ca revizor şcolar, activitate integrată etapei respective de dezvoltare a învăţămîntului primar rural din ţara noastră. Tocmai de aceea aceste rînduri îşi propun să fie mai mult o contribuţie la istoria învăţămîntului nostru primar şi mai puţin un aport pentru istoriografia literară.

Anul 1888, în care A. Vlahuţă şi-a exercitat funcţia de revizor şcolar, a înregistrat în ţara noastră importante frămîntări sociale şi politice. Deşi legiuirile agrare din 1864 şi din anii următori (1878, 1881 etc.) au creat condiţii ca agricultura noastră să păşească tot mai mult pe drumul capitalismului, ele au menţinut, totuşi, marea proprietate moşierească şi puternice resturi feudale, ceea ce a însemnat o sursă permanentă de nemulţumiri şi frămîntări pentru masa ţărănească, care ducea o viaţă de mizerie şi suferinţă. În martie-aprilie 1888, în numeroase judeţe ale ţării (Ilfov, Prahova, Ialomiţa etc.), s-au produs puternice răscoale ţărăneşti. Ţăranii răsculaţi, cerînd împărţirea marilor latifundii boiereşti, au pornit să-şi facă singuri dreptate.

Guvernul junimist, venit la putere în luna martie 1888, trimite armata împotriva răsculaţilor şi ordonă o sîngeroasă represiune. Foarte mulţi ţărani au fost ucişi, iar în număr şi mai mare au fost arestaţi şi torturaţi în închisori [2].

Cîteva luni mai tîrziu, în august 1888, 850 de muncitori de la Atelierele centrale ale căilor ferate din Bucureşti, nemaiputînd îndura condiţiile grele de muncă şi crunta exploatare la care erau supuşi de către regimul burghezo-moşieresc, au declarat o grevă de mare amploare, la care au aderat, în semn de solidaritate, şi ceferiştii din Galaţi şi Paşcani. Greviştii au fost înfrînţi abia după aproape 30 zile de luptă, iar acţiunea lor a avut o o mare însemnătate în istoria mişcării muncitoreşti din ţara noastră [3].

În toamna anului 1888, influenţa mişcării muncitoreşti în rîndurile maselor începînd să devină tot mai puternică, cercurile muncitoreşti, luînd parte la alegerile parlamentare, izbutesc să trimită în parlament doi deputaţi socialişti.

În acelaşi an, la 4 iunie, Vlahuţă a fost numit în postul de revizor şcolar al judeţelor Prahova-Buzău, în locul unui oarecare Gr. Georgescu, înlocuit [4].

Deşi numit revizor în urma propunerii lui Titu Maiorescu, care intenţiona probabil să-l atragă, în felul acesta, pe poziţiile ideologiei reacţionare junimiste, Vlahuţă se simţea, pe atunci, tot mai apropiat de cercurile socialiste, a căror ideologie găsise un puternic ecou în creaţia lui literară.

---

[2] A. Roman „70 de ani de la răscoala ţăranilor din 1888" (în „Analele Institutului de istorie a partidului de pe lîngă C. C. al P.M.R.", nr. 2, martie—aprilie 1958).

[3] V. Raţă, „Greva din august 1888 a muncitorilor ceferişti de la Atelierele centrale ale căilor ferate din Bucureşti" (în „Analele Institutului de istorie a partidului de pe lîngă C. C. al P.M.R., nr. 1, ianuarie—martie 1955).

[4] Decretul nr. 1761 din 4 iunie 1888, publicat în „Monitorul Oficial" nr. 55 din 10 (22) iunie 1888, pag. 1339.

Care era situația învățământului primar în acel timp?

În anul 1888, datorită dezinteresului continuu al conducătorilor regimului burghezo-moșieresc, situația întregului învățământ primar, și îndeosebi a celui din mediul rural, se prezenta cu totul nesatisfăcătoare față de nevoile maselor populare. Semnale protestatoare prind să fie date de tot mai mulți oameni înaintați ai timpului. Ștefan C. Michailescu, V. Palade și alții și-au arătat pe față, cu mult curaj, nemulțumirile față de situația necorespunzătoare a învățământului primar. Cartea lui Ștefan C. Michailescu „Încercări critice asupra învățământului nostru primar", apărută în primăvara anului 1888, a fost primită cu viu interes de oamenii școlii. Astfel, o revistă cu caracter pedagogic, care apărea pe atunci, „Lumina pentru toți", a publicat sub titlul „O carte de mare însemnătate" [5], o amplă recenzie laudativă asupra cărții lui Ștefan C. Michailescu. A. Vlahuță a citit și el cu mult interes lucrarea lui Ștefan C. Michailescu, o veche cunoștință, despre care, în martie 1889, scrie într-un articol publicat în ziarul „Romînia liberă" următoarele rînduri de caldă apreciere: „D. Ștefan C. Michailescu, în migălosul și importantul său studiu asupra învățământului rural la noi, cu un talent și cu o răbdare, pe care nimeni pînă la el n-a avut-o, cercetează toate relele de care suferim în această ramură de dezvoltare și, aducînd în studiul său forța unei admirabile analize științifice și argumentarea rece a statisticii, aruncă o lumină desăvîrșită asupra înfiorătorului spectacol al școalelor noastre de la țară" [6].

„Contemporanul" și alte publicații ale mișcării muncitorești duceau încă de mult o susținută campanie de protest împotriva guvernanților regimului burghezo-moșieresc, care desconsiderau cu cinism problema îmbunătățirii școlii populare.

Aceste atacuri erau cu totul îndreptățite. Tabloul învățământului primar rural de pe atunci era cu totul sumbru!

În studiul „Statistica învățământului public, urban și rural, pe anul 1885—1886", alcătuit din ordinul Ministerului Instrucțiunii Publice, de către V. Palade și Șt. C. Michailescu, cifre precise aruncă o lumină crudă asupra tristei realități a școlii primare rurale. Din 301 329 copii de vîrstă școlară din mediul rural, au fost înscriși în școli în acel an școlar numai 95 187 copii, din care au rămas pînă la sfîrșitul anului școlar doar 82 788, adică circa 27% din numărul copiilor de vîrstă școlară [7]. Dintre aceștia un număr și mai mic a promovat clasa și un procent infim de elevi a absolvit școala primară. În anul școlar următor (1886—1887), statistica n-a arătat o situație mai îmbucurătoare. Abia 12% din numărul copiilor de vîrstă școlară au promovat clasa și doar 0,85% din totalul copiilor de vîrstă școlară au absolvit învățământul primar [8]. De altfel, numărul cu totul insuficient al școlilor n-ar fi putut permite, în nici un caz, ca toți copiii

[5] „Lumina pentru toți", An. IV, nr. 3 și 4, 15—30 iulie 1888.
[6] A. Vlahuță, „Opere alese", București, Editura de stat, 1949, pag. 187.
[7] M. Berar, „Calendarul școalei pe anul 1888", București, 1887, pag. 193.
[8] Ștef. C. Michailescu, „Încercări critice asupra învățământului nostru primar", București, 1888, pag. 47 și 53.

de vîrstă şcolară să fie cuprinşi în şcoală. Limbajul rece al cifrelor dovedea fără putinţă de tăgadă că obligativitatea învăţămîntului primar era un principiu cu totul iluzoriu.

Într-un articol din „Contemporanul", sînt dezvăluite şi alte aspecte întunecoase ale învăţămîntului: „În multe şcoli lipsă aproape completă de material didactic; şcoli rurale nu de ajuns şi cîte un singur învăţătoriu pentru 6 clase; salarii, în general mici, după felul nostru de vieaţă; toate ne arată că totul se face pe sponci!"[9] Inspectorul şcolar Al. N. Vîtzu, într-un raport înaintat Ministerului în februarie 1887, subliniază şi el „situaţia deplorabilă a şcoalelor rurale". Iată ce se arată, printre altele, în raportul amintit: „Dacă pe ici colea se găsesc şcoli dotate cu localuri bune şi cu un mic material didactic trebuie să spunem că acestea sînt excepţionale, iar nu generale şi că prin urmare în majoritatea comunelor noastre rurale localurile nu corespund destinaţiunei lor. Materialul didactic lipseşte cu desăvîrşire... Legea obligativităţii învăţămîntului, acolo unde s-ar putea aplica, este desconsiderată şi este de mirare cum în faţa acestei stări de lucruri se mai găsesc copii la şcoală. Oricît de mare ar fi zelul învăţătorului, el se anihilează faţă de obstacolele ce le întîmpină din partea notarului şi primarului, a subprefectului şi, în unele localităţi, chiar a prefectului"[10].

Numeroşi învăţători slab pregătiţi, programele şi manualele necorespunzătoare, metodele dogmatice de predare, explică, în bună parte, rezultatele nesatisfăcătoare ale muncii instructiv-educative din şcolile rurale, nivelul scăzut de pregătire a celor mai mulţi dintre elevi[11].

Aceste lipsuri general valabile pentru întregul învăţămînt primar rural sînt evidente, se înţelege, şi pentru situaţia şi dezvoltarea învăţămîntului în judeţele Prahova şi Buzău, circumscripţia şcolară a revizorului A. Vlahuţă, în anul 1888.

Judeţul Prahova avea pe atunci o populaţie de vîrstă şcolară de 28 544 copii între 6—12 ani, dintre care 21 284 trăiau în mediul rural[12]. În cele 19 şcoli urbane şi 107 şcoli rurale, în care predau 52 institutori şi 109 învăţători, au fost, însă, înscrişi numai 43,15% din numărul copiilor de vîrstă şcolară. Din cei 12 217 copii înscrişi, la examenul de sfîrşit de an din iunie 1887 s-au prezentat 5690 elevi (dintre care 3458 copii din şcolile săteşti) şi au promovat doar 3999 (în şcolile rurale abia 2499), adică au promovat doar 68,53% din numărul copiilor prezentaţi la examen, 32,7% din numărul copiilor înscrişi la începutul anului şcolar şi 14% din numărul copiilor de vîrstă şcolară[13]. În privinţa stării materiale a şcolilor (local, mobilier, material didactic etc.), iată ce spunea revizorul şcolar, predecesorul lui A. Vlahuţă, într-un raport din 1887: „Starea materială a

---

[9] „Contemporanul", An. VI, nr. 11, august—octombrie 1888.

[10] Arhivele Statului Bucureşti — Fond Min. Instr. Publ. Anul 1887, dosar nr. 4008, pag. 72.

[11] Ştef. C. Michailescu, în lucrarea sa „Încercări critice asupra învăţămîntului nostru primar", a insistat pe larg asupra acestor lipsuri, îndeosebi în capitolul intitulat „Didactica".

[12] Arhivele Statului, Bucureşti — Fond Min. Instr. Publ. Anul 1889, dosar nr. 4951.

[13] Toate datele de mai sus sînt extrase din lucrarea lui Ştef. C. Michailescu „Încercări critice asupra învăţămîntului nostru primar", Bucureşti, 1888, pag. 17—50.

școalelor publice din acest județ lasă mult de dorit din toate punctele de vedere, pentru că, din nenorocire, autoritățile comunale, cu toate îndemnurile noastre, continuă a arăta tot aceeași neglijență și nepăsare către școale și învățători" [14].

Nici în județul Buzău situația învățămîntului nu era mai bună. Din cei 27 426 copii de vîrstă școlară (dintre care 25 074 din mediul rural), au fost înscriși în cele 8 școli primare urbane și 90 școli primare rurale, în care predau 26 institutori și 92 învățători, doar 48,82% din numărul copiilor de vîrstă școlară; din cei înscriși s-au prezentat la examenul de sfîrșit de an din iunie 1887, 3989 elevi (dintre care 2897 în școlile primare rurale) și au promovat abia 2699 elevi (din care 2009 în școlile rurale) [15].

Aceasta era situația învățămîntului, în 1888, în circumscripția școlară a revizoratului Prahova-Buzău, pe care A. Vlahuță, în cele cîteva luni de activitate ca revizor școlar, o va cunoaște sub toate laturile ei triste și întunecoase. Numit la 4 iunie 1888 în acest post, Vlahuță este înștiințat la 7 iunie, să se prezinte de urgență la Minister ca să depună jurămîntul. După ce, la data de 8 iunie, face acest lucru, Vlahuță pleacă imediat la Ploiești, unde își ia slujba în primire de la predecesorul său [16]. Presa locală din Ploiești și Buzău — ziarele: „Democratul", „Voința Prahovei", „Buzăul" — a primit fără entuziasm sau chiar ostil numirea noului revizor școlar [17]. În revista „Lumina pentru toți" din București, se anunță, de asemenea, numirea lui A. Vlahuță, „cunoscut pentru poeziile sale", ca revizor școlar în locul lui Gr. Georgescu și apoi se spune cu scepticism: „Nu știm, dacă d-l A. Vlahuță va fi bun revizor școlar, dar d-l Gr. Georgescu nu mai era bine privit de mulți învățători și i se imputau neglijențe și lucruri rele" [18].

Rezervele și îndoielile că Vlahuță n-ar fi fost indicat pentru funcția de revizor școlar erau, în realitate, cu totul nejustificate, deoarece el aducea ca zestre, în momentul numirii sale, o bogată și rodnică activitate școlară atît la Tîrgoviște, cît și la București.

Încă din octombrie 1879, Vlahuță a început să facă parte din rîndul oamenilor școlii, ocupînd, prin concurs, postul de institutor la clasa întîi a școlii primare nr. 1 Tîrgoviște. Din ianuarie 1880 pînă în septembrie 1884, cu o scurtă întrerupere, a funcționat ca profesor de limba latină și română la gimnaziul „Enăchiță Văcărescu" din Tîrgoviște și ca profesor de limba și literatura română la școala militară divizionară de la Mănăstirea Dealului [19].

În 1885, ocupă pentru cîteva luni postul de profesor de limba română, istorie și geografie la Școala normală a „Societății pentru învățătura po-

---

14 Arh. Stat. Buc. — Fond Min. Instr. Publ., Anul 1889, dosar nr. 4986.

15 Datele sînt extrase din lucrarea amintită a lui Ștef. C. Michailescu.

16 Arh. Stat. Buc. — Fond Min. Instr. Publ., Anul 1888, dosar nr. 4461.

17 „Democratul", An. XII, nr. 486, 9 iunie 1888; „Voința Prahovei", An. I, nr. 42, 9 iunie 1888; „Buzăul", An. I, nr. 6, 12 iunie 1888.

18 „Lumina pentru toți", București, An. 1888, iunie, pag. 27.

19 Date mai amănunțite se dau în lucrarea „Începuturile culturale și literare ale lui Al. Vlahuță" de I. Negoescu (Tîrgoviște, 1940).

porului romîn" din Bucureşti, iar în toamna aceluiaşi an îl găsim profesor la liceul particular „V. Alecsandri", condus de Şt. Velescu [20].

În privinţa modului cum ştia Vlahuţă să-şi îndeplinească misiunea de educator, ne stau mărturie unele din articolele sale (ca, de pildă, articolul „Limba romînă în şcoala noastră", publicat în 1883 în ziarul „Armonia" din Tîrgovişte), precum şi paginile din romanul „Dan", în care Vlahuţă, sprijinindu-se pe propria sa experienţă de dascăl, zugrăveşte, în eroul său Dan, portretul unui profesor deosebit de marea majoritate a cadrelor didactice de pe atunci şi asta, deoarece Dan „căuta să pună pe eleve în curent cu mişcarea intelectuală a timpului, le învăţa să gîndească — lucru puţin obişnuit în şcoală pe vremea aceea — profesorii bazîndu-se mai mult pe memoria decît pe inteligenţa elevilor, le arăta cît e de preţios darul de a observa, de a analiza şi pricepe viaţa în toată însemnătatea şi frumuseţea ei" [21].

Deşi cei mai mulţi ignorau trecuta activitate didactică a noului revizor şcolar, fără îndoială, însă, că numele lui Vlahuţă nu era complet necunoscut pentru mulţi învăţători din judeţele Prahova şi Buzău, deoarece scriitorul publicase de cîţiva ani în diferite ziare şi reviste versuri sau bucăţi în proză, remarcate de critica literară, iar, în 1886, îi apăruse primul volum de „Nuvele" şi, în anul următor, primul volum de „Poezii", ambele prezentate şi respinse la premiile Academiei Romîne.

Prezentat la post, noul revizor şcolar a început să-şi exercite îndatoririle cu multă tragere de inimă. Şcolile erau în fierberea examenelor de sfîrşit de an. Noul revizor asistă la examenele din cîteva şcoli, folosind acest prilej spre a-şi forma o primă părere asupra pregătirii elevilor şi nevoilor învăţămîntului din circumscripţia sa şcolară. Într-un raport adresat Ministerului la data de 28 iunie 1888, Vlahuţă arată că, între 9 şi 21 iunie 1888, a cercetat 12 şcoli din judeţul Prahova. „La şcolile de băieţi nr. 1, 2 şi 4 din Ploieşti, raportează Vlahuţă, am putut constata multă şi inteligentă stăruinţă, mai ales în clasele d-lor directori. La şcoala din Buşteni şi la cea din Predeal, am găsit o deplină ignoranţă în toate clasele. La cele mai simple întrebări n-am putut căpăta nici un răspuns care să dovedească măcar o umbră de pregătire" [22]. Acolo unde găseşte că rezultatele sînt satisfăcătoare, se grăbeşte, însă, să aducă mulţumiri învăţătorului pentru progresul realizat, ca de pildă, la şcoala nr. 4 din Ploieşti [23]. Ceea ce îl izbeşte neplăcut în toate şcolile vizitate este învăţarea mecanică a materiei de către elevi, îndoparea minţii elevilor cu cunoştinţe neadecvate vîrstei lor, consecinţă dureroasă, după părerea lui, atît a pregătirii insuficiente a cadrelor didactice, cît şi a programei supraîncărcate, nesatisfăcătoare. „Am observat şi la oraş şi la sat, spune Vlahuţă, că mintea copiilor rămîne cu totul străină de cea mai mare parte din materialele ce li se predau. Ei memorează mecaniceşte lucruri, pe care nu le pricep şi nu ştiu mai nimic

[20] Vezi şi lucrarea noastră „Scriitorii noştri clasici şi problemele şcolii", Bucureşti, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1956, pag. 122—123.
[21] A. Vlahuţă, „Opere alese", Editura de stat, 1949, pag. 249.
[22] Arh. Stat. Buc. — Fond Min. Instr. Publ., Anul 1888, dosar nr. 4379.
[23] „Voinţa Prahovei", An. I, nr. 5, 19 iunie 1888.

din ce-ar trebui ș-ar putea, la vîrsta lor, să învețe. De vină sînt, în mare pare învățătorii, care nu prea țin samă de ce poate suporta inteligența unui copil de nouă ani; dar și programa, în unele articole de cultură, împinge la această pregătire superficială" [24].

Acest prim contact al lui Vlahuță cu unele școli din circumscripția lui școlară, deși limitat și incomplet, l-a condus la unele aprecieri critice juste împotriva realităților negative constatate, aprecieri făcute de pe poziția unor idei înaintate în privința sarcinilor școlii primare și a mijloacelor pedagogice adecvate realizării acestor obiective.

„Cîteva cercetări amănunțite în privința aceasta", pe care le va face mai tîrziu, după cum declara Vlahuță în finalul raportului amintit mai sus, îi vor întări și mai mult convingerea asupra justeței punctului său de vedere exprimat în aceste prime constatări.

După încheierea anului școlar, revizorul A. Vlahuță începe să se gîndească la pregătirea deschiderii noului an școlar, în condiții mai bune. În cadrul acestor acțiuni se integrează și măsurile pentru pregătirea și desfășurarea conferințelor anuale ale învățătorilor din circumscripția sa școlară, conferințe care au avut loc de la 15 la 28 august 1888, la Ploiești, pentru învățătorii din ambele județe — Prahova și Buzău — adunați laolaltă [25].

Conferințele anuale ale învățătorilor au fost prevăzute prin legea instrucțiunii din 1864 și, începînd din 1867, s-au desfășurat regulat, reunind anual pe toți învățătorii dintr-un județ într-o adunare comună, în care, timp de cîteva zile, se dezbăteau probleme legate de bunul mers al învățămîntului rural [26].

În circumscripția școlară Prahova-Buzău, revizoratul dobîndise, încă din 1886, aprobarea de a ține în același timp la Ploiești, conferințele anuale ale învățătorilor atît cu învățătorii din județul Prahova, cît și cu cei din

---

[24] Arh. Stat. Buc. — Fond Min. Instr. Publ., Anul 1888, dosar nr. 4379.

[25] „Democratul", Anul XII, nr. 508, 4 sept. 1888.

[26] În 1887, Consiliul permanent de instrucțiune al Ministerului, răspunzînd unei nedumeriri exprimate de revizorul de Tutova-Fălciu, dă următoarea lămurire asupra scopului și modului de organizare a acestor conferințe anuale ale învățătorilor: „Art. 350 din legea instrucțiunii prevede ca obiect al conferințelor: 1) lecțiuni repetitoare și dezvoltarea asupra învățăturilor care se propun în școalele rurale; 2) pedagogia și didactica. Revizoratul în decursul inspecțiunilor făcute a putut observa **lipsurile mai de căpetenie**, ce se ivesc în circumscripția sa, fie din punctul de vedere al cunoștințelor ce se predau, fie din punctul de vedere al practicii pedagogice. Asupra acestor părți trebuie îndreptată lucrarea conferințelor". (Arh. Stat. Buc. — Fond. Min. Instr. Publ., Anul 1887, dosar nr. 4059).

Ținînd seamă de aceste indicații, fiecare revizor școlar, consultînd, uneori, pe cei mai buni învățători din circumscripția sa școlară, fixa temele care erau apoi supuse dezbaterii conferințelor anuale ale învățătorilor. Cu ocazia conferințelor se inițiau, de asemenea, excursii, conferințe libere etc. Se înțelege că aceste teme, fiind axate pe aspecte specifice muncii din fiecare județ, variau de la unele conferințe județene la altele, în același an. Astfel, la conferințele anuale ale învățătorilor din județul Ilfov,

județul Buzău [27]. Noul revizor, A. Vlahuță, aplică și el această măsură, convocînd conferințele învățătorilor din ambele județe pe data de 15 august 1888. În prealabil, pentru a-și ușura munca de revizor școlar, deoarece, precum raportează personal Ministerului, era „foarte mult de lucru în învățămîntul rural al acestor două județe", Vlahuță cere pe data de 6 august să i se aprobe încadrarea unui ajutor la revizorat în persoana învățătorului Ilie Dumitrescu — „vechi învățător în comuna Bucov, rezervîndu-i-se dreptul ce are la catedra pe care o ocupă de 18 ani" [28], ceea ce Ministerul aprobă.

După aceea învățătorii au fost convocați la conferințe și s-au fixat temele care vor fi discutate. Temele fixate, care aveau mai mult un pronunțat caracter social-cultural și mai puțin unul pedagogic, au fost următoarele: a) care ar fi mijloacele prin care am putea face ca toți copiii care au vîrsta cerută de lege, să urmeze regulat la școală; b) prin ce mijloace am putea ajunge să se construiască locale de școală în fiecare comună; c) importanța învățămîntului manual în școală; d) raporturile învățătorului cu primarul și consiliul comunal; e) în ce proporție se poate face uz de învățămîntul intuitiv în școalele rurale astfel cum sînt organizate; f) sînt sau nu folositoare țăranului multele sărbători, afară de cele poruncite de biserică, și care e mijlocul de a-i dezbăra de ele; g) are sau nu învățătorul rural prestigiul trebuitor misiunei lui și dacă nu, care sînt cauzele și care mijloacele de îndreptare; h) trebuința instrucțiunei femeii; i) școalele rurale dau sau nu rezultatul așteptat, ce-ar trebui de făcut pentru a le da o direcțiune mai rațională, luînd în băgare de seamă mijloacele de tot felul [29].

Alegerea și aprobarea acestei tematici de către Vlahuță și colectivul de învățători care îl ajuta, arată că, spre deosebire de mulți alți revizori, el a fost preocupat, în primul rînd, de discutarea unor probleme social-culturale care frămîntau masa învățătorilor. Din această cauză, discuțiile participanților au fost extrem de aprinse. Acest lucru a făcut ca gazeta liberală locală „Voința Prahovei" să scrie cu revoltă: „Se zice că conferințele învățătorilor ce s-au ținut în Ploiești anul acesta, au deviat de la rolul lor și scopul pentru care sînt instituite, în niște adunări cu caracter

---

din august 1888, s-au discutat următoarele teme: a) Disciplina în școala rurală; b) Ce e de făcut față de acei părinți care nu-și trimit copiii la școală și cum se infiltrează în copii respectul și supunerea legilor; c) Ce trebuie să facem ca să deșteptăm dragostea de lucru în copii, viitorii cetățeni; d) Ce condiție trebuie să îndeplinească o bună carte de citire; e) Ce trebuie să facă școala primară pentru a deștepta iubirea de patrie la țară; f) școala de adulți; g) despre metodă, mod și procedeu în învățămînt. („Romînul", Anul XXXII, 15 august — 1 septembrie 1888). În schimb, la conferințele învățătorilor din județul Suceava, ținute între 10—24 august 1888, s-au discutat următoarele teme: a) bibliotecile și excursiile școlare; b) relațiile dintre preot și învățător; c) lucrul manual (istoricul, scopul, foloasele, metoda și exercițiile practice); d) întocmirea unui orar. („Lumina pentru toți", Anul IV, sept. 1888, pag. 355).

Deoarece problema conferințelor anuale ale învățătorilor o socotim foarte interesantă, ne rezervăm dreptul de a o aborda sub toate fațetele ei — în mod istoric — într-un articol viitor.

[27] Arh. Stat. Buc. — Fond Min. Instr. Publ., An. 1887, dosar nr. 4059.

[28] Idem, An. 1888, dosar nr. 4461.

[29] „Democratul", Anul XII, nr. 508 și 509, 4 și 8 sept. 1888.

politic... Legea spune curat că aceste conferințe sînt pedagogice și cu toate acestea, chestiunile ce s-au discutat au fost mai mult sociale și de un ordin mai înalt" [30]. S-ar părea că atît în alegerea tematicii, cît și în felul cum s-au purtat discuțiile, s-a manifestat, în oarecare măsură, și influența ideilor cercurilor socialiste. De altfel, C. Dobrogeanu-Gherea, pe atunci prieten bun cu Vlahuță, a luat parte la unele ședințe ale conferințelor, iar dintre învățătorii care la dezbateri au susținut cu căldură idei înaintate au fost unii înregimentați în mișcarea socialistă, ca, de pildă, învățătorul C. Ionescu-Lungu [31].

Conferințele au început în ziua de 15 august 1888, orele 12, sub președinția subrevizorului Ilie Dumitrescu, deoarece Vlahuță nu sosise în localitate [32]. Lipsind prea mulți învățători, nu s-au început însă discuțiile în acea zi, ci s-au amînat pentru ziua următoare. Ședința din ziua de 16 august s-a deschis sub președinția revizorului A. Vlahuță. În cuvîntul de deschidere, Vlahuță „printr-un discurs bine simțit a arătat rolul învățătorilor în societate, cum și unele greșeli ce le-a constatat în predarea lecțiunilor la școalele care le-a inspectat" [33]. Nu avem alt document pentru a afla mai multe asupra ideilor susținute de Vlahuță în cuvîntul introductiv. Ideile sale asupra rolului școlii și al învățătorului în societate le găsim, însă, exprimate amănunțit în unele din scrierile sale publicistice sau literare.

Astfel, în articolul „Spoială și funcționarism", publicat în ziarul „Românîa liberă", în martie 1889, Vlahuță va arăta că, după părerea lui, școala trebuie să aibă în societatea timpului următorul rol: „Pe de o parte ea ar trebui să caute a combate la fiecare pas moliciunea de voință, tînjirea morală și descurajarea maladivă, pe care o poartă în sînge palizii copii de azi; pe de altă parte ea ar trebui să întărească, printr-o cultură serioasă, și să dezvolte sentimentul de cinste, dragostea de muncă, entuziasmul și bărbăția demnă a luptătorilor de mîine" [34].

Cît privește analiza greșelilor constatate în predarea lecțiilor la școlile pe care le-a inspectat, raportul înaintat Ministerului la 28 iunie 1888, raport de care s-a amintit în paginile anterioare, ne sintetizează ideile fundamentale: predarea ruptă de viață, bazată pe memorie și nu pe dezvoltarea gîndirii și personalității elevilor, lipsa de preocupare pentru un învățămînt accesibil copiilor și care să țină seama de particularitățile lor de vîrstă etc.

După cuvîntul introductiv ținut de Vlahuță s-a trecut la dezbaterea primului punct din programa conferințelor.

În județele Prahova și Buzău, de altfel ca și în întreaga țară, problema cuprinderii unui număr tot mai mare de elevi în școli, pentru a se putea da legii învățămîntului general obligatoriu un început de realitate, era una din chestiunile majore care frămînta masa cadrelor didactice. Mulți se plîngeau că, în mediul rural, țăranii nu-și trimit regulat și

30 „Voința Prahovei", Anul I, nr. 53, 15 sept. 1888.
31 C. Ionescu-Lungu, „Spovedanie". Ploiești, 1934, pag. 33.
32 „Democratul", Anul XII, nr. 503, 4 sept. 1888.
33 Ibidem.
34 A. Vlahuță, „Opere alese", Editura de stat, București, 1949, pag. 186.

nesiliți copiii la școală. Care ar fi însă mijlocul prin care toți copiii de vîrstă școlară ar putea să fie determinați să frecventeze regulat școala? Aceasta era prima problemă la care învățătorilor strînși la aceste conferințe li se cerea să găsească un răspuns mulțumitor. Discuțiile au fost însuflețite, conturîndu-se două curente contrare care s-au combătut vehement. Cenem îngăduința de a reproduce un citat mai lung, în care unul din participanți, învățătorul socialist C. Ionescu-Lungu, relatează cu multă vioiciune desfășurarea acestei ședințe memorabile:

„Unul din curente, al solidariștilor de la Buzău, cu sprijinul colegilor I. Bădulescu-Gheorghița, Costache Popescu-Starchiod și încă cîțiva din Prahova. Altul, avînd de conducător pe un coleg mai bătrîn din Buzău, sprijinit de mai toți bătrînii chiaburi din ambele județe.

Cei dintîi susțineau cu argumente, care de care mai tari că: țăranii iubesc, nu urăsc școala și o vor. Iar dacă nu-și trimit *de loc* sau neregulat copiii la școală, cauzele sînt și unii învățători, care nu-și fac datoria în conștiință și cu pricepere de a-i atrage; dar cea mai însemnată e *în starea economică a țăranilor,* sărăcia, nevoia de a-și considera copiii un capital de muncă. Leacul îl vedeau în organizarea învățătorilor, în părăsirea tembelismului în care zac cei mai mulți și dezinteresarea ce au ca lege de orice privește breasla lor, și în împlinirea datoriei lor cu sfințenie.

Din partea stăpînirii cereau legi ocrotitoare pentru munca de jaf a moșierilor arendași și dacă nu pămînt pentru țărani, o lege omenească a tocmelelor agricole, aplicată cu bună credință... Celălalt curent ne combătea cu afirmația ce-o aruncase un ministru de pe banca ministerială, că nimeni nu moare de foame în Romînia și că a trimite copilul la școală e o *datorie* ca și a-l da la armată. Nu-l dă? Rigorile legii etc.

Revizorul A. Vlahuță a venit la conferințe, însoțit de C. Dobrogeanu-Gherea. Sorții căzuseră pe mine să încep lupta. Din introducere, murmure, care din ce în ce se întețesc pînă curg proteste, vociferări de la unii pentru, de la alții contra. Vlahuță privește întunecat, dar calm. Ne lasă în destindere, în înfierbîntare. Suferea.

Sătul de așa discuție, se ridică. Își trece dreapta prin păru-i lung și, în tăcerea înfricată, începe, rar: „Doamne, cum aș putea potoli eu această furtună regretabilă! Un tînăr coleg al dv. vrea să-și spună părerile celor ce nu i le împărtășesc și i (se) strigă din convingerile altora, dinafară de breasla dv., cu gălăgie, cu violență. Ce fel de discuție-i asta? Vă rog respectați-vă convingerile unii altora; cerneți-le prin mințile dv. cu liniștea omului luminat și care vrea să se lumineze într-o chestie: aprobați-le sau nu prin rațiunea dreaptă, logică. În tot cazul ceea ce faceți este o faptă urîtă, pe care n-o tolerez". Acesta a fost dușul, care a pus la locul său pe fiecare și discuția a decurs apoi în perfectă liniște.

Bănică Stoicescu, cel atît de în măsură să-și impună părerile printr-o pregătire solidă; Al. M. Michailescu-Bușteni, liniștitul, dar neînduratul; dîrzul I. Bădulescu-Gheorghița; tacticosul, blajinul Vasile Aldea-Valea Teancului și atîția alții s-au războit înverșunat cu cetășii gălăgioși ai lui Petre Spirescu-Pătîrlagele, căpitenia reacționarilor.

Acum, Vlahuță și Gherea se delectau într-o ascultare atentă, încrucișîndu-și privirile, cînd și cînd, cu satisfacție. Pro și contra, toată ședința

de dimineață. Solidariștii de la Buzău cu cei de la Prahova au triumfat. Revizorul școlar Vlahuță i-a elogiat într-o cuvîntare-rezumat, la urmă"[35].

În concluzia acestor discuții s-a arătat în mod just că principala cauză a nevenirii copiilor la școală era mizeria în care trăia țăranul; de aceea, numai îmbunătățirea stării economice a țărănimii constituia cel mai potrivit mijloc de a aduce pe toți copiii țăranilor la școală[36].

Ecoul recentelor răscoale țărănești (din martie-aprilie 1888), înăbușite în sînge, nu se stinsese încă în lumea satelor. Închisorile erau încă pline de mii de țărani arestați, care protestaseră împotriva mizeriei crunte, îndurate din partea exploatatorilor. În asemenea împrejurări, faptul că învățătorii, care trăiesc în mijlocul țăranilor, și-au permis, în prezența revizorului, să vorbească despre suferințele țărănimii și să ceară îmbunătățirea stării ei economice, n-a fost văzut cu ochi buni de organele de conducere ale regimului burghezo-moșieresc.

Alarmate, unele ziare reacționare atrag atenția Ministerului asupra celor petrecute la conferințele învățătorilor din Ploiești[37]. Se trimite un inspector să facă cercetări; conducătorul departamentului Instrucției Publice, Titu Maiorescu, se deplasează personal la Ploiești spre a afla adevărul despre cele întîmplate. Din fericire pentru Vlahuță și învățătorii progresiști, ancheta „discretă" a organelor de conducere ale Ministerului n-a putut dovedi nimic „subversiv"!

La 17 august 1888, Vlahuță înaintează Ministerului un raport, în care roagă să se aprobe gratuitatea pe C.F.R. pentru participanții la conferințele învățătorilor din circumscripția sa școlară, în vederea unei excursii de 4 zile (între 28—31 august) la Comarnic, Azuga, Bușteni, Predeal, spre a vizita aceste localități și întreprinderile lor industriale[38]. Viitorul autor al geografiei pitorești a Romîniei, minunata „Romînie pitorească", susține călduros propunerea învățătorilor, fiindcă „aceste excursii sînt de un folos real pentru dînșii ca membri ai corpului didactic"[39].

Subliniem, în mod deosebit, această scurtă observație a lui Vlahuță despre folosul excursiilor pentru cadrele didactice, deoarece ea își păstrează și astăzi actualitatea; cunoașterea frumusețiilor și bogățiilor patriei constituie, neîndoielnic, un mijloc important de mai bună pregătire a educatorului și de sporire a sentimentelor sale patriotice.

Ministerul a pus, însă, rezoluția birocratică „La acte", fără să aprobe justa cerere a învățătorilor din Prahova și Buzău. Excursia proiectată nu s-a mai făcut.

În zilele de 17, 18 și 19 august, Vlahuță n-a mai asistat la conferințe, lucrările fiind conduse de subrevizorul Ilie Dumitrescu. În concluziile discuțiilor purtate în aceste zile s-a arătat că: a) numai statul trebuie și este dator să înființeze localuri de școală în toate comunele; b) pe cît este cu putință și după localitate, este foarte bine a învăța pe copii să împletească pă-

[35] C. Ionescu-Lungu, „Spovedanie", Ploiești, 1934, pag. 32—34.
[36] „Democratul", Anul XII, nr. 508, 4 sept. 1888.
[37] C. Ionescu-Lungu, op. cit., pag. 34.
[38] Arh. Stat. Buc. — Fond. Min. Instr. Publ., Anul 1888, dosar nr. 4379.
[39] Ibidem.

lării de paie, frînghii, coşuleţe de răchită etc.; c) este de dorit să se desfiinţeze comitetele şcolare, iar toată grija inspecţiunilor să fie lăsată în seama şefilor naturali ai şcolii (inspectori, revizori, subrevizori), pentru ca, în felul acesta, să se înlăture desele conflicte ce se ivesc între primari şi învăţători, asigurîndu-se progresul şcolii [40].

În ziua de 20 august, şedinţa conferinţelor s-a deschis sub preşedinţia lui Vlahuţă. Problema pusă în discuţie se referea la învăţămîntul intuitiv şi posibilitatea de a-l folosi în şcolile primare rurale, temă „la modă" în vremea aceea.

Socotit ca un scop în sine, nu ca unul din mijloacele de cunoaştere a realităţii obiective, principiul intuiţiei a fost deformat în şcoala burgheză. Astfel, la noi, în 1878, s-a introdus pentru prima oară în mod oficial, în programele claselor a III-a şi a IV-a ale şcolilor primare rurale, învăţămîntul intuitiv [41].

Despre felul cum trebuie înţeles acest „învăţămînt intuitiv", dacă e vorba de „învăţămînt intuitiv", de „metodă intuitivă" sau nici una, nici alta, presa pedagogică a timpului a stricat multă cerneală fără să ajungă, totuşi, la o clarificare ştiinţifică a problemei.

Realitatea era că, în multe şcoli primare, cu toate îndemnurile şi ordinele organelor oficiale, numeroşi învăţători făceau aplicaţii „necorecte şi confuze, care au adus acest învăţămînt în discredit", după cum declară revizorul şcolar al judeţelor Olt — Teleorman la conferinţele anuale ale învăţătorilor din 1887 [42]. Iar la conferinţele din acelaşi an ale învăţătorilor din judeţul Dolj s-a spus despre „metoda intuitivă" că învăţătorul „nu poate să uzeze de dînsa, lipsindu-i timpul, deoarece este împovărat cu şase clase" [43]. Într-adevăr, situaţia necorespunzătoare a organizării învăţămîntului primar rural constituia una din piedicile serioase, care stăvilea progresul metodic în predare. Nu era însă singura şi nici cea mai importantă. Totuşi ea nu poate fi neglijată.

Pe atunci, şcoala primară rurală avea şase clase conduse de un singur învăţător împovărat de greutăţi, spre deosebire de cea urbană care avea patru clase, conduse de 4 institutori. De aceea, unul din fronturile aprige de luptă a învăţătorilor şi oamenilor înaintaţi era acela care pretindea egalizarea în drepturi şi datorii a învăţătorului rural cu institutorul de la oraş. În cadrul acestei lupte, numeroşi învăţători participanţi la conferinţele de la Ploieşti au subliniat cu tărie că greutăţile muncii învăţătorului, în condiţiile activităţii cu 6 clase, constituiau principala piedică în folosirea justă a intuiţiei în şcoala primară rurală [44].

„Din aceste discuţii ajutate de d-l Vlahuţă, se spune în ziarul „Democratul", s-a văzut înlesnirea cu care se poate promova ştiinţa copiilor prin

[40] „Democratul", Anul XII, nr. 508, 4 sept. 1888.

[41] C. Lascar şi I. Bibiri, „Colecţiunea legilor, regulamentelor, programelor... de la 1864—1901", Bucureşti, 1901, pag. 979.

[42] Arh. Stat. Buc. — Fond Min. Instr. Publ., Anul 1887, dosar nr. 4053.

[43] Ibidem.

[44] „Lumina pentru toţi", Anul IV, oct. 1888, pag. 402.

intuițiune și că ar trebui ca acest metod să nu lipsească din nici o școală. E nevoie însă a reduce numărul claselor la patru din șase" [45].

Nici că se putea ca Vlahuță să nu susțină, în mod just, aplicarea principiului intuiției în toate școlile, deoarece, în conformitate cu ideile sale despre educație, intuiția putea fi un mijloc important de dezvoltare a spiritului de observație și a gîndirii copilului, ceea ce ar fi însemnat înlăturarea învățării mecanice, practicate pe atunci în majoritatea școlilor, racilă pe care el o ura cu înverșunare.

Vlahuță n-a mai participat la ședințele ținute în zilele următoare, deși prezența sa ar fi fost poate necesară, pentru a stăvili discuțiile agitate și intervențiile turbulente ale unor învățători. Tema care a stîrnit cea mai mare frămîntare printre participanți a fost „Analiza cauzelor lipsei de prestigiu al învățătorului". Primul înscris la cuvînt a fost învățătorul socialist C. Ionescu-Lungu, care a arătat că pricina lipsei de prestigiu al învățătorului se datora, în primul rînd, faptului că unii învățători nu-și îndeplineau conștiincios îndatoririle, mai ales acei cu o pregătire științifică și pedagogică insuficientă: învățătorii absolvenți doar a patru clase primare, seminariștii și preoții. Concluzia lui C. Ionescu-Lungu că aceștia „n-ar trebui să-și aibă locul în corpul învățătoresc rural" [46], stîrnește violente discuții în contradictoriu, neputîndu-se ajunge la nici o rezoluție din cauza neînțelegerilor iscate.

În ultima zi a conferințelor, la 28 august 1888, Titu Maiorescu, luînd cuvîntul în fața învățătorilor din județele Prahova și Buzău, și-a exprimat dezaprobarea asupra modului cum sau desfășurat discuțiile, care, după părerea lui, ar fi trebuit să fie consacrate numai problemelor pedagogice și didactice și nicidecum problemelor sociale! [47] Le-a amintit, ca tare, permanenta teză reacționară maioresciană că învățătorul trebuie să-și limiteze activitatea numai între cei patru pereți ai școlii!

Deși Vlahuță n-a fost prezent la toate lucrările conferințelor, totuși atunci cînd a condus el ședințele, a știut să îndrumeze cu competență dezbaterile, dovedind, după expresia unui participant, că nu-i lipseau „știința și talentul" [48].

Dar începerea noului an școlar îi ridică revizorului probleme urgente în legătură cu înființarea de noi localuri de școală, numirea suplinitorilor, aprobarea transferărilor și a reintegrărilor în învățămînt.

Pentru a cuprinde un număr tot mai mare de elevi în școli, Vlahuță a susținut stăruitor toate propunerile de înființare de școli noi. Astfel, el aprobă și sprijină călduros cererea comunei Breaza de Sus (jud. Prahova) de a se înființa în comună încă un local de școală, deoarece vechiul local era neîncăpător pentru populația școlară extrem de numeroasă, căreia nu-i mai putea face față un singur învățător. La fel, Vlahuță susține cererile similare ale comunelor: Crivina (plasa Cîmpu-Prahova), Tîrgșor-Vechi (plasa Tîrgșor-Prahova) [49] etc.

---

[45] „Democratul", Anul XII, nr. 508, 4 sept. 1888.
[46] Idem, nr. 509, 8 sept. 1888.
[47] „Voința Prahovei", Anul I, nr. 53, 15 sept. 1888.
[48] „Democratul", Anul XII, nr. 507, 1 sept. 1888.
[49] Arh. Stat. Buc. — Fond Min. Instr. Publ., Anul 1888, dosar nr. 4379.

Pentru a completa posturile rămase vacante datorită chemării sub arme sau demisiei învățătorului, Vlahuță face Ministerului peste 20 de propuneri [50] de noi suplinitori la școlile din comunele: Ghirdoveni (plasa Filipești-Prahova), Mîneciu-Ungureni (plaiul Teleajen-Prahova), Cioranca (plasa Cîmpu-Prahova) etc. Totodată, ținînd seama de nevoile dezvoltării învățămîntului, face și propuneri pentru numirea de cadre didactice în posturile nou înființate.

Grija pentru satisfacerea echitabilă nu numai a nevoilor învățămîntului, ci și ale învățătorilor, l-a condus în rezolvarea favorabilă a transferărilor sau schimbărilor de posturi între învățători. Astfel, susține transferarea învățătorului Toma Popescu din comuna Catina, jud. Buzău, în comuna Calvini, același județ, deoarece acesta își avea acolo și familia [51]. Cînd e vorba să apere interesele juste ale învățătorilor, nu se dă înapoi de a protesta împotriva unor măsuri ale Ministerului care i se par nedrepte. Deoarece ministrul îi ordonase transferarea unei învățătoare care n-avea decît 4 clase primare, într-un post de gradul întîi care presupunea studii mai înalte din partea învățătorului, Vlahuță cere ministrului ca școala unde a fost transferată „protejata" acestuia să rămînă școală comunală, iar gradul întîi să fie trecut școlii de fete din Bucov, „unde funcționează d-na Zoe Dumitrescu, o distinsă învățătoare, absolventă a șase clase normale din Azilul „Elena Doamna". Comuna Bucov e mare și școala populată mai mult de cît ar permite localul, care lasă mult de dorit" [52]. După cum se vede, Vlahuță nu scapă prilejul ca, o dată cu laudele aduse unei învățătoare bine pregătite, să amintească ministrului despre situația necorespunzătoare a localului de școală, în care aceasta trebuia să-și desfășoare activitatea.

E mișcătoare, de asemenea, adresa înaintată de Vlahuță Ministerului la 20 septembrie 1888, prin care cere reintegrarea în învățămînt a învățătorului I. Alexandrescu, îndepărtat cu un an mai înainte din școală, pe motivul că era bolnav de piept. Vlahuță se declară împotriva îndepărtării din învățămînt a unui învățător care timp de 18 ani a slujit cu dragoste în școala în care a avut, totdeauna, rezultate foarte bune în muncă și pe care a clădit-o el însuși cu ajutorul sătenilor [53].

Ca orice revizor de pe atunci, și Vlahuță a trebuit să-și piardă multe zile cu diferite anchete cerute de Minister, colindînd satele spre a stabili adevărul asupra vinovăției sau nevinovăției unor învățători.

Astfel, în raportul înaintat Ministerului la 2 decembrie 1888 [54], asupra învățătorului din comuna Filipeștii de Tîrg (jud. Prahova), el arată că, ascultînd elevii, spre regretul său a constatat că „nu știu nimic nici din învățăturile clasei în care se găsesc, nici din ale claselor prin care au trecut", calificînd pe drept ca „neiertată nepăsare" comportarea învățătorului, care

50 Arh. Stat. Buc. — Fond. Min. Instr. Publ., Anul 1888, dosar nr. 4379 și 4380.
51 Idem, dosar nr. 4380.
52 Ibidem.
53 Ibidem.
54 Idem, dosar nr. 4379.

obișnuia să vină în clasă doar pentru a da copiilor, din manual, o lecție mai departe și, apoi, pleca în sat să-și vadă de alte treburi.

Rapoartele de anchetă, întocmite de Vlahuță, ne dezvăluie ideile lui asupra îndatoririlor unui învățător bun, în școală și în afara școlii: învățătorul bun trebuie să fie bine pregătit din punct de vedere științific și pedagogic, să-și facă datoria cu dragoste și interes pentru școală și educația tineretului, să aibă o comportare demnă în mijlocul sătenilor printre care trăiește.

A da elevilor să învețe, pe de rost, *„de aici și pînă aici"* era o formă a învățămîntului dogmatic, formalist, cu care Vlahuță nu era de acord, deoarece una din ideile centrale ale concepției sale despre școală, ideie care îl situa pe pozițiile înaintate ale multor pedagogi progresiști, era tocmai critica învățămîntului dogmatic, a formalismului școlii din acea vreme.

S-a arătat că, la scurt timp după primul contact cu școlile din circumscripția sa școlară, Vlahuță, constatînd existența acestei racile a învățămîntului de pe atunci, a criticat-o necruțător. Într-un raport înaintat Ministerului pe data de 3 septembrie 1888, Vlahuță revine asupra acestor idei, încercînd un început de explicare cauzală a faptelor și de conturare a unor soluții. „În inspecțiile ce am făcut pînă acum, spune Vlahuță, am observat că vechiul și nenorocitul sistem al memorării mecanice e cu sfințenie respectat prin școli. Copiii spun pe dinafară o mulțime de lucruri nepricepute de ei și adesea nici de învățători — și mai nimic nu învață în școală din ce ar trebui și-ar putea la vîrsta lor să știe. E o superficialitate nenorocită care se transmite de la învățător la școlar" [55].

Împotriva școlii tocelii, împotriva memorării mecanice a unor cunoștințe rupte de viață, predate fără a se ține seama de psihologia copilului — tendință promovată în mod curent de cercurile oficiale — Vlahuță pledează pentru o școală în care să se urmărească dezvoltarea gîndirii, a personalității copilului, o școală în care elevii să învețe ceea ce trebuie și pot să învețe la vîrsta lor, pentru a le fi de folos în viață.

Cît de mult se înrudește în idei revizorul A. Vlahuță cu prietenul său revizorul M. Eminescu, care în 1875—76 a militat entuziast cu vorba, cu pana și cu fapta, pentru promovarea acelorași idealuri înaintate, printre oamenii școlii!

Deși trecuseră 13 ani de cînd M. Eminescu a combătut vehement învățămîntul antiștiințific și dogmatic, în 1888 — pe timpul cînd Vlahuță era revizor școlar — școala nu făcuse, în această privință, aproape nici un progres. Dezinteresul accentuat al guvernanților regimului burghezo-moșieresc față de nevoile și dezvoltarea învățămîntului primar era, desigur, principala cauză.

Totuși, Vlahuță nu vedea această cauză fundamentală, ci găsește explicația situației necorespunzătoare a învățămîntului doar în lipsa de pregătire pedagogică a învățătorilor. „Un rău general și adînc în învățămîntul nostru rural, remarcă el în raportul de care s-a vorbit mai sus, este lipsa aproape totală de pregătire didactică a învățătorilor. Mulți din ei n-au isprăvit un curs de școală normală; dar și cei care au isprăvit au ieșit cu

55 Arh. Stat. Buc. — Fond. Min. Instr. Publ., Anul 1888, dosar nr. 4379.

foarte slabe şi de multe ori false cunoştinţe, şi de atunci n-au mai citit nimic folositor chemării lor".

Observaţia critică a lui Vlahuţă era, fără îndoială, foarte îndreptăţită. Numărul cadrelor necalificate care funcţionau, pe atunci, în învăţămîntul primar rural era extrem de mare. Dar a cui era vina că exista un procent atît de ridicat de cadre necorespunzătoare? La această întrebare, Vlahuţă dă un răspuns interesant, deşi nu cel cu adevărat just. În ce consta acest răspuns? Sau, cu alte cuvinte, care era, după Vlahuţă, soluţia ca învăţămîntul primar să capete „cu încetul o sănătoasă şi bună direcţie"?

Pe atunci importul de idei pedagogice străine, aplicate mecanic şi deformat în şcoală, îndeosebi invadarea herbartianismului în munca didactică, era în floare. Vlahuţă este, însă, împotriva unei pedagogii rupte de condiţiile de viaţă şi de dezvoltarea naţională a poporului nostru. De aceea, el arată că, după părerea sa, învăţămîntul primar s-ar putea îmbunătăţi, „punînd şi ţinînd mereu pe învăţători în curent cu tratarea serioasă a unui fericit sistem de educaţie, întemeiat pe nevoile şi pe condiţiile existenţei şi dezvoltării noastre naţionale".

În rîndurile de mai sus, Vlahuţă schiţează în fugă ideea interesantă a necesităţii ca sistemele pedagogice să păstreze un caracter naţional (noţiune văzută în sens pozitiv), idee care şi-a găsit formularea clară, fundamentarea ştiinţifică şi dezvoltarea amplă la mulţi pedagogi progresişti, ca de pildă la marele pedagog rus K. D. Uşinski.

Cum s-ar putea, însă, constitui acest sistem de educaţie, fondat pe nevoile şi condiţiile de existenţă şi de dezvoltare a poporului nostru? „În scopul acesta, răspunde Vlahuţă, ar trebui să se înfiinţeze o revistă pedagogică, unde să se trateze cu de-amănuntul toate chestiile de învăţămînt şi să se întreţie luarea aminte şi inteligenţa atît de adormită a învăţătorilor".

Cît de aproape e, din nou, Vlahuţă de ideile enunţate cu mulţi ani înainte de revizorul şcolar M. Eminescu, care, într-un raport asupra conferinţelor învăţătorilor rurali din judeţul Iaşi, conferinţe ţinute în august 1875, arăta şi el necesitatea înfiinţării unei reviste pedagogice pentru ridicarea nivelului de pregătire al învăţătorilor!

Prin eforturile personale ale unor învăţători sau profesori înaintaţi au apărut, între 1880—88, cîteva reviste pedagogice cu viaţă scurtă, de pildă: „Şcoala Română" — Organul Societăţii corpului didactic din Prahova (care a apărut între 1882—1885); „Şcoala rurală" — Ziar pedagogic al corpului învăţătoresc primar din judeţele Dolj şi Romanaţi (care a apărut între 1883—1887); „Asachi" — Revistă ştiinţifică, literară — Piatra Neamţ (care a apărut între 1881—1885) etc. Toate însă sucombaseră după puţin timp, neavînd mijloacele materiale necesare. În anul 1888, singurele reviste pedagogice mai importante erau revista „Gh. Lazăr — Revista pentru educaţiune şi instrucţie", apărută în aprilie 1887 la Bîrlad, revistă cu caracter local şi cu rază de răspîndire extrem de restrînsă, şi revista „Lumina pentru toţi", care apărea la Bucureşti încă din 1885 şi avea un caracter larg enciclopedic, nu strict pedagogic. O revistă pedagogică, care să se adreseze tuturor învăţătorilor din întreaga ţară, spre a-i mobiliza şi pregăti în vederea îndeplinirii optime a misiunii lor, nu exista însă pe atunci şi nu va exista încă mulţi ani nici după aceea. Din această pricină,

propunerea făcută de Vlahuță era cu totul îndreptățită, iar realizarea ei ar fi însemnat un pas înainte în dezvoltarea pedagogiei și a învățămîntului primar rural în țara noastră. Totuși, Titu Maiorescu s-a mulțumit să noteze pe raportul lui Vlahuță rezoluția laconică: „Se va avea în vedere la timp oportun"! Și cum timpul „oportun" nu s-a grăbit să sosească pe cînd era el ministru, iar activitatea de revizor a lui Vlahuță s-a încheiat brusc în pragul lunii decembrie 1888, propunerea de a se înființa o astfel de revistă a rămas îngropată în vraful de acte prăfuite ale arhivelor!...

Într-adevăr, Vlahuță și-a încheiat activitatea sa de revizor școlar al județelor Prahova și Buzău, pe data de 1 decembrie 1888.

În ziua de 28 noiembrie 1888, Titu Maiorescu cere înlocuirea lui Vlahuță din postul de revizor școlar, deoarece urma să fie chemat în altă funcție [56].

Decretul nr. 3537 din 1 decembrie 1888, publicat în „Monitorul Oficial" nr. 197 din 6 (18) decembrie 1888, p. 4555, a curmat scurta etapă din viața lui Vlahuță, care l-a pus direct și nemijlocit în contact cu lumea, nevoile, frămîntările și problemele școlii primare rurale.

Cele văzute, discutate și constatate în răstimpul cît a fost revizor școlar au avut însă adînc ecou în conștiința artistului și scriitorului.

În lunile martie și aprilie 1889, cîteva luni după părăsirea postului de revizor școlar, Vlahuță publică două articole („Spoială și funcționarism" și „Istoria națională în școalele noastre primare") în care, sub influența ideologiei cercurilor socialiste, precum și pe baza constatărilor sale personale asupra realităților dureroase aflate în școlile vizitate, face în mod public o critică ascuțită a școlii timpului, în numele unor principii și idei progresiste. Multe din observațiile exprimate în rapoartele înaintate Ministerului de fostul revizor școlar au fost amplificate și îmbogățite, au căpătat o formă mai șlefuită, mai îngrijită, în cele două articole amintite mai sus.

„În școlile de la sate, arată Vlahuță cu durere, în primul articol, e o mormînjeală de carte s-o bătae de joc, care te umple de milă, de scîrbă și de revoltă. Învățători nepregătiți, care nu citesc cu anii o carte de vr-un folos, bucheri ruginiți și leneși, pe unele locuri depravați, care mănîncă timpul și zăpăcesc capul bieților copii de țăran, fără să aibă cea mai mică conștiință de cît rău fac, și de cît bine se așteaptă de la ei" [57].

Dacă Vlahuță atacă cu vehemență învățarea mecanică, predarea formală, dogmatică ce se practicau în școlile de pe atunci, el cere, în schimb, însușirea conștientă a cunoștințelor de către elevi, dezvoltarea armonioasă a psihicului copiilor în școală. Școala nu trebuie să umple inutil mintea copilului cu cunoștințe care depășesc posibilitățile lui intelectuale, ci are misiunea să-l formeze, să-i dezvolte gîndirea, judecata personală, personalitatea. Aceste idei sănătoase le va relua, mai tîrziu, Vlahuță și în romanul „Dan", unde îl va pune pe Dan să le exprime ca deziderate ale unei pedagogii și școlii viitoare, după ce face, în prealabil, critica învățămîntului timpului.

---

[56] Arh. Stat. Buc. — Fond Min. Instr. Publ., Anul 1888, dosar nr. 4461.
[57] A. Vlahuță, „Opere alese", Editura de stat, București, 1949, pag. 187.

Deşi Vlahuţă nu va mai exercita niciodată funcţia de revizor şcolar, viaţa îi va rezerva dese prilejuri pentru a veni în contact cu învăţătorimea satelor. Astfel, intenţionînd să scrie „Romînia pitorească", Vlahuţă lansează, prin „Gazeta săteanului" (1 martie 1898), un apel călduros către toţi învăţătorii din ţară, cărora le cere să-l ajute în elaborarea cărţii sale, trimiţîndu-i în acest scop, date geografice, istorice, folcloristice din fiecare regiune. Mulţi învăţători au răspuns la această chemare, devenind, astfel, colaboratorii anonimi ai lui Vlahuţă, la realizarea acestei valoroase opere literare. Mai tîrziu, în calitate de referendar la „Casa Şcoalelor", Vlahuţă a ţinut în faţa învăţătorilor conferinţe, le-a vizitat cercurile culturale, le-a controlat producţiile literare trimise spre publicare. Vlahuţă continua şi în felul acesta să-şi îndeplinească cu dragoste munca de îndrumare şi de sprijinire a învăţătorimii în importanta ei activitate şcolară şi extraşcolară.

Revizorul Vlahuţă s-a dovedit, astfel, un credincios şi neclintit prieten al învăţătorilor cu dragoste pentru popor şi pentru ridicarea lui culturală şi materială.

Tocmai de aceea, astăzi cînd se împlinesc 100 de ani de la naşterea sa, oamenii şcolii din patria noastră cinstesc atît pe A. Vlahuţă scriitorul, cît şi pe revizorul progresist, care prin lupta sa pentru un învăţămînt democratic, prin ideile sale înaintate cu caracter pedagogic, a pus şi el o cărămidă la temelia construcţiei măreţe a şcolii noastre democrat-populare.

ШКОЛЬНЫЙ ИНСПЕКТОР АЛЕКСАНДРУ ВЛАХУЦА И ОБРАЗОВАНИЕ ЕГО ВРЕМЕНИ

(резюме)

5-го сентября 1958 года исполняются 100 лет со дня рождения румынского классического писателя А. Влахуца. По этому случаю, автор очерка стремится представить на основе неизвестных документов, деятельность писателя А. Влахуца которую он проявил от 4-го июня до 1-го декабря 1888 года, в качестве школьного инспектора в уездах Прахова и Бузэу. Под влиянием рабочего движения и на основе непосредственного ознакомления печальной действительности сельской начальной школы того времени, Влахуца в своих рапортах обращенных Министерству, и на годовых совещаниях учителей, дает обоснованную критику положения сельского образования. В то же время, он горячо подчерживал идею за лучшую организацию одразования, за лучшие материальные условия школ, за правильные методы обучения способствующие развитию мышления и личности учащихся А также, Влахуца защищал мнение создать воспитательную систему носящую национальный характер, учитывающую требования и условия существования и развития нашего народа. С этой целью он требовал создание педагогического журнала, чтобы мобилизавать вокруг него все силы сельского учительства.

Контакт Влахуцы с сельским учительством в течение нескольких месяцев пребывания его на должности школьного инспектора, оказал глубокое влияние на писателя, выразившего позже в своих статьях и литературных произведениях передовые идеи о школьном мире.

L'INSPECTEUR PRIMAIRE A. VLAHUȚĂ ET L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Le 5 septembre 1958 aura lieux le centenaire de la naissance de l'écrivain roumain A. Vlahuță.

À cette occasion l'auteur de cette étude tâche, a base de documents inédits, de présenter l'activité déployée par l'écrivain A. Vlahuță entre le 4 juin et le 1-er décembre 1888, en qualité d'inspecteur primaire pour les départements de Prahova et de Buzău. Sous l'influence de mouvement ouvrieur, et en connaissant directement la triste réalité de l'école primaire rurale d'alors, Vlahuță critiqua à juste raison la situation de l'enseignement rural, ses critiques étant exprimées aussi bien dans ses rapports adressé au Ministère, que lors des conférences annuelles des instituteurs. En même temps il plaida chaleureusement pour une meilleure organisation de l'enseignement, pour des meilleures conditions matérielles des écoles, pour des méthodes d'enseignement mieux appropriées qu'il fonctionna comme inspecteure primaire. exerça une profonde influence sur l'écrivain,

Vlahuță a également soutenu l'idée de la création d'un système d'éducation à caractère national, qui tienne compte des besoins et des conditions de l'existence et du développement du peuple roumain. Dans ce but il préconise la fondation d'une revue de pédagogie, afin de mobiliser autour d'elle toutes les forces de l'enseignement rural.

Le contact de Vlahuță avec le corps enseignant rural, pendant les quelques mois qu'il fonctionna comme inspecteure primaire, exerça une profonde influence sur l'écrivain, qui exprima plus tard dans ses divers articles et oeuvres littéraires, ses idées avancées concernant le monde de l'école.

DE PESTE HOTARE

DEZBATERE PEDAGOGICĂ ASUPRA PROGRAMELOR DE ÎNVĂŢĂMÎNT LA CONFERINŢA EUROPEANĂ U. N. E. S. C. O. DE LA PARIS

Între 8 şi 19 aprilie a. c. a avut loc la Paris, în cadrul U.N.E.S.C.O., o conferinţă europeană pentru discutarea programelor învăţămîntului de nivel mediu — 11—18 ani: învăţămînt de cultură generală, profesional şi tehnic. Conferinţa a fost organizată de Comisia Republicii Franceze pentru educaţie, ştiinţă şi cultură. Au fost invitate toate ţările europene membre ale U.N.E.S.CO. şi în plus Tunisia şi Marocul.

Au participat delegaţii din Franţa, U.R.S.S., Elveţia, Austria, R. P. Bulgaria, Danemarca, Finlanda, Olanda, R. P. Ungară, Italia, Luxemburg, Maroc, Tunisia, Republica Federală Germană, Monaco, Norvegia, Spania, R. P. Polonă, Anglia, Suedia, R. Cehoslovacă, R.S.S. Ucraina, R.P.F. Jugoslavia, Turcia, Belgia şi R. P. Romînă. Din delegaţii — compuse în general din 3—7 membri — au făcut parte personalităţi competente: miniştri ai învăţămîntului sau conducători ai sectoarelor de învăţămînt de cultură generală, profesional şi tehnic din ministerele învăţămîntului, conducători ai consiliilor de învăţămînt, reprezentanţi ai instituţiilor care elaborează programele de învăţămînt, inspectori generali şi profesori. La conferinţă au participat, de asemenea, reprezentanţii secţiei U.N.E.S.C.O., precum şi reprezentanţi permanenţi ai ţărilor europene la U.N.E.S.C.O. şi ai unor ţări din alte continente, în calitate de observatori.

Lucrările conferinţei s-au desfăşurat la Centrul internaţional de studii pedagogice de la Sèvres-Paris.

Ordinea de zi a conferinţei a cuprins următoarele teme generale propuse pentru discuţie :

1. Ce trebuie să înţelegem prin cultura generală necesară tîmpului nostru?
2. Cum să armonizăm în programe necesitatea unei culturi generale, indispensabile dezvoltării complete a individului şi necesitatea unui învăţămînt specializat, impus de viaţă şi de progresul ştiinţelor şi al tehnicii?
3. Cum pot contribui programele de învăţămînt la orientarea elevilor între 11—14 ani — clasele V—VII?
4. Presiunea exercitată de noile discipline în plină expansiune: ştiinţele naturii (fizică, chimie, biologie) şi ştiinţele sociale (istorie, geografie, economie politică) în ciclul V—VII şi în ciclul mediu. Cum să respectăm importanţa şi locul acestor discipline fără a supraîncărca programele?
5. Ce loc să acordăm educaţiei morale şi civice fără să supraîncărcăm programele?
6. Influenţa examenelor asupra programelor.

Munca în cadrul conferinţei a fost organizată în şedinţe plenare şi pe comisii. La început, timp de 3 zile, a fost dezbătută, în şedinţe plenare şi la aşa-zisa masă rotundă, tema propusă asupra culturii generale.

După aceea, timp de 4 zile, lucrările conferinţei s-au desfăşurat în cadrul grupelor de experţi reuniţi în două comisii, care au dezbătut temele indicate mai sus.

În ultima parte a conferinţei, timp de 2 zile, s-au dezbătut, în şedinţe plenare, concluziile comisiilor şi s-au adoptat recomandările conferinţei.

Temele puse în discuţia conferinţei au fost susţinute prin rapoarte prezentate în şedinţele plenare şi în comisii de către delegaţii desemnaţi dinainte de biroul comisiei de organizare.

Raportul general a fost prezentat, în şedinţa plenară de deschidere, de către Roger Gal, consilier al Ministerului Educaţiei Naţionale din Franţa. A fost un amplu raport preliminar de sinteză, alcătuit pe baza rapoartelor întocmite de fiecare ţară invitată, potrivit tematicii indicate încă din ianuarie 1958.

Discuțiile au fost animate și s-au desfășurat într-o atmosferă de înțelegere. Participanții la conferință au manifestat interes pentru orientarea, concepția și structura programelor de învățămînt folosite în diferite țări și în general pentru opiniile exprimate de către delegații care au luat cuvîntul în cadrul conferinței. Ei au fost însuflețiți de dorința de a cunoaște cît mai bine și mai profund dezvoltarea învățămîntului, experiențele inițiate și realizările obținute în celelalte țări în domeniul învățămîntului și îndeosebi rezolvarea dată problemelor complexe ridicate de planurile și programele de învățămînt.

Sustrăgîndu-se tendințelor de polemică sterilă, raportorii și participanții la discuții au putut ajunge la clarificarea reciprocă a principalelor poziții teoretice în problemele dezbătute.

Fără a putea vorbi de o unitate de vederi și de rezolvarea problemelor puse, se poate afirma, totuși, că discuțiile au fost rodnice. Chestiunile ridicate au fost numeroase și variate. Punctele de vedere, observațiile, ideile, opiniile și concluziile prezentate în discuții au dezvăluit fapte, tendințe și orientări interesante. Panorama conferinței este greu de înfățișat în cadrul unui articol. Fiecare chestiune ridicată prezintă un conținut amplu și aspecte diferite, comportă analize și interpretări.

Această prezentare sumară a principalelor chestiuni ridicate și a unor teze formulate în cadrul conferinței în legătură cu temele puse în discuție, nu poate cuprinde vastitatea lor și nici nu poate exprima pe de-a întregul conținutul, tendințele și sensul rezolvării numeroaselor chestiuni legate de marea problemă a programelor învățămîntului de acest grad.

În centrul dezbaterilor conferinței a stat problema **culturii generale.**

Atît din raportul general, care a degajat principalele probleme ridicate și a înfățișat punctele de vedere cuprinse în rapoartele țărilor europene membre ale U.N.E.S.C.O., cît și din cuvîntul participanților la discuții, a rezultat că precizarea conținutului noțiunii de cultură generală constituie problema fundamentală, și că de rezolvarea justă a acestei probleme depinde, în mare măsură, clarificarea celorlalte teme generale puse în discuție, precum și a altor probleme ridicate de imensa chestiune a programelor de învățămînt.

Pe baza analizei schimburilor de vederi, a opiniilor expuse de vorbitori și a diverselor tipuri de soluții înfățișate în rapoarte, în ședințele plenare și în jurul mesei rotunde, vom încerca o privire sintetică în legătură cu problema culturii generale.

Opiniile și punctele de vedere exprimate de delegați au fost diferite și adesea contradictorii. Ele s-au înșeriat, într-o gamă largă, care începe cu definiții de un caracter extrem de general, ce fac posibilă apropierea unor puncte de vedere foarte diferite, pînă la înțelesul cu implicații largi care dezvăluie conținutul, laturile multiple și sensul conceptului actual de cultură generală.

Delegați din țările capitaliste au subliniat că cultura generală înseamnă, înainte de toate, formarea omului, cultivarea aptitudinilor lui: o cultură intelectuală, umanistă. Cultura generală astfel înțeleasă, susțineau ei, s-ar realiza prin disciplinele clasice — latină, greacă — pentru că în cultura clasică omul și destinul său sînt peste tot prezente.

În consecință acești delegați au susținut că, pentru a asigura cultura generală, planurile de învățămînt și programele școlare trebuie să cuprindă masiv și la loc de frunte disciplinele care au făcut, după părerea lor, gloria învățămîntului umanist de-a lungul secolelor: latina, greaca, religia, limba maternă și limbile moderne. Unii dintre delegații țărilor capitaliste au încercat să dovedească superioritatea și destinul etern al culturii clasice și să justifice prezența religiei nu numai în planurile de învățămînt ale școlii medii din țările lor, ci și printre obiectele prevăzute la examenele de bacalaureat. Acești delegați nu vedeau în prezența disciplinelor științifice, tehnice și sociale în planurile de învățămînt ale școlilor din țările socialiste decît o presiune periculoasă, iar în transformarea profundă a programelor învățămîntului din aceste țări și în pregătirea politehnică a elevilor decît o concesie care va avea consecințe dăunătoare pentru „cultura generală", tulburînd, ziceau ei, echilibrul vieții omului (așa cum îl stabilește cultura clasică și religia) și sărăcind personalitatea de așa-zisa bogăție interioară.

Încercînd să lărgească temeiurile teoretice ale afirmațiilor lor, adepții acestui mod de a înțelege cultura generală admiteau un vag ideal educativ, care ar consta în „a dezvolta fiecare individualitate umană pînă la limita maximă a aptitudinilor și posi-

bilităţilor ei" şi, invocînd teorii sociologice învechite, afirmau că „societatea nu este decît ansamblul personalităţilor care se condiţionează în existenţa lor".

În discuţii s-a arătat însă că nu se poate nega că înţelegerea omului rămîne unul dintre obiectivele esenţiale ale culturii. Cunoaşterea, înţelegerea şi educarea omului constituie un component important al culturii generale. Dar omul singur, individul izolat, nu constituie decît o abstracţiune, cu atît mai mult în lumea modernă. În fond omul este parte integrantă a unei societăţi, este produsul ei şi nu se poate realiza integral decît în colectivitate. Cultura generală trebuie să ne ajute să înţelegem lumea în care trăim, să ne integrăm creator în această lume. Delegaţii din ţările socialiste care au luat cuvîntul au precizat că pentru aceasta este necesar ca societatea, cu ordinea socială şi relaţiile ei, să favorizeze educarea tuturor şi realizarea culturii generale care să asigure formarea omului corespunzător cerinţelor societăţii. Umanismul tradiţional este istoriceşte depăşit. În vremea noastră, eră în care ştiinţa şi tehnica îşi spun cuvîntul hotărîtor, eră în care pentru toate popoarele apare tot mai evidentă necesitatea de a se cunoaşte mai mult şi mai profund unele pe altele, printr-o educaţie orientată spre înţelegere mutuală, colaborare şi solidaritate, este necesar un umanism pe măsura timpului nostru, un umanism nou — umanismul socialist — a cărui esenţă se cere înţeleasă; rezultă necesitatea unui nou concept al culturii generale, cu un conţinut larg şi bogat.

Participanţii la conferinţa de la Paris au fost de acord că asupra problemei culturii generale s-a spus şi s-a scris insuficient pînă în prezent şi că dezbaterile conferinţei constituie un pas important.

Dezvoltarea economică, progresul ştiinţelor şi al tehnicii au astăzi ca rezultat transformări sociale importante. Învăţămîntul prin care se asigură cultura generală nu mai poate fi privilegiul unei minorităţi, ci devine o necesitate pentru întregul popor, pentru fiecare membru al societăţii, datorită condiţiilor în care trăieşte şi munceşte, datorită dezvoltării ştiinţei şi tehnicii, literaturii şi artei, cinematografiei, radio-ului, televiziunii, mijloacelor de transport etc. Cultura cu conţinut larg şi de nivel înalt trebuie să fie astăzi la dispoziţia tuturor.

Progresele ştiinţei şi tehnicii, tot ceea ce epoca noastră datorează ştiinţei şi tehnicii, şi ceea ce mai aşteaptă încă de la ele, fac necesară iniţierea tinerelor generaţii în ştiinţă şi tehnică, în activităţi concrete atît de dependente de activitatea spiritului, reclamă loc important pentru includerea cunoştinţelor tehnice în cultura generală, ne determină să recunoaştem că formarea tehnică face parte integrantă din conţinutul cultural al umanităţii. De aceea, tendinţa actuală şi realizările din şcolile ţărilor socialiste care îmbină învăţămîntul de cultură generală strict umanistă cu formarea ştiinţifică şi tehnică a tineretului au fost considerate în cele din urmă legitime şi necesare.

De asemenea, participanţii la conferinţă au recunoscut că dezvoltarea economică şi importanţa imensă pe care o iau în lumea întreagă factorii economici, complexitatea vieţii şi prefacerile sociale şi politice în curs, duc la dezvoltarea ştiinţelor sociale, sporesc necesitatea de a înţelege prezentul, de a înţelege omul şi lumea în care trăieşti şi acţionezi. Pentru aceasta a fost înţeleasă şi apreciată rezolvarea dată de şcolile ţărilor socialiste acestei probleme, prin rezervarea unui loc tot mai mare orientării sociale şi politice în formarea tinerelor generaţii.

Astfel, discuţiile au scos la iveală adevărul că cultura generală nu este o noţiune fixă, neschimbătoare; cultura generală a avut conţinut şi cadru corespunzător diferitelor etape istorice. O dată cu transformările infrastructurale din societate, cultura generală şi-a schimbat şi lărgit necontenit conţinutul, corespunzător condiţiilor şi cerinţelor societăţii respective. Lărgirea conceptului de cultură generală justifică astfel necesitatea actuală de a prelungi şcolaritatea obligatorie pînă la vîrsta de 14, 16 şi chiar 18 ani, pentru a putea cuprinde şi însuşi alături de elemente de cultură umanistă tradiţională şi cultura ştiinţifică, tehnică şi socială, fără de care nu se poate forma astăzi omul şi cetăţeanul capabil să înţeleagă epoca noastră, să trăiască şi să acţioneze creator în această lume.

În lumina acestor adevăruri, politica culturală, conţinutul ştiinţific şi politehnic şi fundamentarea ideologică a educaţiei din ţările socialiste s-au dovedit juste şi necesare. S-a înţeles astfel că complexitatea crescîndă a vieţii, datorită progreselor rapide ale ştiinţei şi tehnicii face ca omul să aibă nevoie — pentru a trăi în societatea actuală

și a-și exercita profesiunea sa — să dobîndească cunoștințe din domeniile indicate, nu ca o pregătire de specialitate — profesională — ci ca elemente componente indispensabile ale culturii generale.

În dezbateri, căutînd să se determine o dată cu conținutul bogat, și trăsăturile esențiale ale umanismului integral — umanismul socialist — s-a arătat și accentuat de asemenea concepția dinamică și caracterul activ al acestui umanism, care nu se mai mulțumește cu contemplarea lumii, ci țintește la transformarea ei.

Unele obiecții ridicate, în sensul că componentele (științific, tehnic și social) ale culturii generale ar tulbura echilibrul vieții omului, ar întări dependența omului, ar limita libertatea sa și ar sărăci ființa omenească de bogăția interioară, au fost puternic combătute. Unii delegați din țările capitaliste au vorbit chiar de o „opoziție" dintre tehnică și umanism. Asemenea obiecții au fost ușor și repede spulberate, dovedindu-se că individualitatea poate fi realizată nu ca un egoism contemplativ și sterilizant, ci ca o valoare ce se realizează în colectivitate. Înarmarea omului cu puterile științei și tehnicii și dobîndirea puterii conștiinței orientate de etica binelui colectiv, în condițiile societății socialiste, fac din el personalitatea adevărată.

Delegați din țările socialiste au arătat că însăși munca este umanism. Munca stă la baza existenței sociale. Prima problemă a umanismului este să trăiești prin munca ta. Fără să se fi putut adînci, în condițiile acestei conferințe, problema esențială care se ridică în legătură cu aceasta și anume „ce fel de muncă și în ce condiții", s-au arătat totuși posibilitățile nu numai instructive, dar și educative ale științei, tehnicii și activităților practice, ele fiind acelea care, în condițiile socialismului, pun în acțiune interesul pentru învățătură, invenție, precum și munca sistematică, tenacitatea, răbdarea, ataşamentul și dăruirea pentru binele colectiv etc.

În lumina celor arătate mai sus, s-a ajuns la concluzia că balanța culturii generale se pleacă tot mai mult spre cultura științifică și politehnică și spre formația politică și civică a tinerimii. A rezultat limpede că în țările socialiste se face un efort conștient și organizat de a orienta către știință și tehnică partea cea mai însemnată a tinerimii. Învățămîntul de nivel mediu (11—18 ani) are un caracter unic, în care studiul științelor naturii — matematică, fizică, chimie, biologie — cunoștințele și aplicațiile politehnice și studiul științelor sociale (economie politică, istorie, geografie), ocupă loc predominant, alături de studiul limbii materne, limbilor moderne și în unele țări chiar alături de studiul limbilor clasice.

Determinarea în linii mari a conceptului de cultură generală corespunzător cerințelor societății socialiste a contribuit astfel la clarificarea participanților la conferință în legătură cu chestiunile esențiale ridicate de problema programelor de învățămînt, ca de exemplu problema fixării disciplinelor care trebuie să fie studiate și a materialului care trebuie să fie însușit, material prevăzut de programele învățămîntului.

Trebuie avut în vedere însă că numărul materiilor și noțiunilor care sînt angajate în conceptul de cultură generală este atît de mare, încît este greu unui copil și unui adolescent (11—18 ani), oricît de mult am prelungi durata școlarizării pentru cultura generală sau am lărgi locul ei alături de cultura profesională, să îmbrățișeze și să-și însușească acest ansamblu. Oricît de valoroase și de utile ar fi cunoștințele moștenite de la înaintași, oricît am datora astăzi științei și progresului tehnicii, oricît de mare ar fi exigența legată de înțelegerea multilaterală a problemelor economice și sociale contemporane, aceste materii și cunoștințe înseamnă totuși o tezaurizare greu de cuprins și de însușit pentru puterea de muncă a elevilor. Legislatorii sînt tentați să introducem fără încetare în planurile de învățămînt și în programele școlare noi obiecte și noi cunoștințe. Cauze proprii diferitelor popoare fac ca această încărcare a programelor să crească și mai mult — de exemplu, năzuința spre viață liberă și afirmare a unor popoare, trezirea la viață a popoarelor coloniale și dependente din Asia și Africa, trezire la viață care implică cercetarea tradițiilor progresiste, necesitatea de a cultiva mai puternic dragostea de patrie și popor și solidaritatea cu alte popoare trezite la viață etc., duc la încărcarea neîncetată a programelor de învățămînt, astfel încît acestea depășesc adesori puterile elevilor la vîrsta respectivă.

De aci necesitatea de a alege, de a opera o selecțiune a materiilor și cunoștințelor pe care trebuie să le dăm elevilor în cadrul fiecărui ciclu de învățămînt în care urmărim realizarea culturii generale, prin punerea de acord în planurile de învățămînt

şi în programe a necesităţii de a continua şi desăvîrşi cultura generală, paralel cu pregătirea profesională. Cît şi ce anume trebuie să păstrăm din cultura clasică? În ce clase dăm aceste cunoştinţe? Cît, ce anume, în ce clase şi mai ales în ce forme de activitate şi prin ce metode dăm cunoştinţele necesare din domeniul ştiinţelor naturii, din aplicaţiile tehnice? Cum le legăm cu experienţa de viaţă a elevilor, cu mediul în care ei trăiesc (urban sau rural)? Ce luăm ca bază şi cu prioritate în clasele ciclului V—VII? Discuţiile în jurul acestor probleme au dat prilej să se cunoască puncte de vedere şi concepţii diferite. Delegaţi din ţările capitaliste susţineau că învăţămîntul literar, întemeiat pe limba maternă, istorie şi limbile moderne, trebuie să ocupe primul loc în programele şcolare, pe motiv că ar fi mai accesibil elevilor la această vîrstă. Delegaţi din ţările socialiste, expunînd experienţa dobîndită în dezvoltarea învăţămîntului din aceste ţări pe baza umanismului socialist şi a conceptului ştiinţific al culturii generale, au arătat necesitatea de a da un învăţămînt bazat pe principalele elemente ale culturii generale — literar, ştiinţific, politehnic aplicativ şi social, pe măsura dezvoltării şi puterilor de cuprindere şi înţelegere ale elevilor.

În lumina aceleiaşi concepţii şi experienţe s-a arătat cum putem împăca cerinţa unui minimum de cunoştinţe din toate aceste domenii — evitînd totuşi pericolul enciclopedismului — cu cerinţele culturii adevărate de a face educaţia intelectuală a elevilor, de a le cultiva aptitudinile, de a le forma gîndirea ştiinţifică, tehnică, de a le da metode şi deprinderi de muncă independentă. Astfel, s-a precizat că, de fapt, aceasta se realizează prin numeroase experienţe în laboratoare, prin reflexiune, prin aplicaţii, printr-o susţinută activitate personală, prin efort propriu pentru clarificarea şi cucerirea cunoştinţelor şi adevărurilor pe care vrem să şi le însuşească temeinic, să le stăpînească, să se poată folosi de ele în mod creator în viaţă, în activitatea practică, în profesiunea lor viitoare; ceea ce în adevăr înseamnă o cultură formativă nu numai informativă. corespunzătoare condiţiei omului în societatea socialistă.

Experienţa ţărilor socialiste şi modul cum au rezolvat aceste probleme a stîrnit un puternic interes şi a întrunit aprecierea acelor spirite luminate care au luat parte la dezbateri.

Conferinţa asupra programelor de învăţămînt are fără îndoială o mare însemnătate. Ea a dat posibilitate să fie cunoscute şi apreciate experienţele realizate în această direcţie, îndeosebi, în şcolile din ţările socialiste.

Cu toate că punctele de vedere susţinute în discuţii au fost uneori foarte diferite, totuşi recomandările conferinţei, deşi cu un caracter oarecum general, recunosc totuşi necesitatea umanismului integral, acceptă înţelesul larg şi actual al culturii generale, subliniază importanţa pe care o au ştiinţele naturii, formaţia tehnică şi aplicaţiile practice, precum şi educaţia socială, în realizarea culturii generale a tineretului de astăzi.

Delegaţii ţărilor socialiste au avut prilej să facă cunoscute concepţiile şi principiile care stau la baza organizării învăţămîntului şi a alcătuirii programelor şcolare din ţările lagărului socialist şi să verifice încă o dată superioritatea acestora.

Raportul R.P.R. asupra programelor de învăţămînt a fost bine apreciat. În mai multe probleme, punctele de vedere expuse în raport au fost reflectate în raportul general preliminar, fiind apreciate pentru justeţea lor.

Delegaţia română a făcut numeroase intervenţii în legătură cu temele dezbătute. A participat activ la discuţii, făcînd cunoscute realizările în domeniul învăţămîntului din R.P.R., problemele care se pun în ţara noastră în legătură cu programele de învăţămînt şi modul cum sînt ele soluţionate, condiţiile de dezvoltare a învăţămîntului din ţara noastră, menit să asigure cultura generală a întregului popor.

Conferinţa de la Paris a dovedit că prin cunoaşterea reciprocă a preocupărilor şi problemelor din fiecare ţară oamenii se apropie, chiar şi atunci cînd opiniile lor sînt iniţial diferite şi chiar opuse. Unele păreri preconcepute sau greşite cu privire la felul cum este concepută şi realizată cultura generală în ţările socialiste au putut fi înlăturate în urma discuţiilor din cadrul conferinţei şi chiar ca urmare a unor schimburi de păreri şi puncte de vedere cu privire la chestiuni ce depăşeau cadrul strict al conferinţei.

Simpla comparaţie între felul cum erau privite şi formulate diferite probleme în materialul iniţial al organizatorilor conferinţei şi apoi în recomandările finale ale conferinţei este cu totul concludentă. De exemplu, aşa numita presiune a ştiinţelor

naturii și a științelor sociale asupra programelor de învățămînt a primit, în recomandările conferinței, formularea „se subliniază importanța pe care o au științele naturii, formația tehnică și aplicațiile practice precum și educația civică în realizarea culturii generale a tineretului de astăzi".

Lucrările conferinței europene asupra programelor de învățămînt au demonstrat încă o dată marea importanță a contactelor personale dintre oamenii școlii din diferite țări pentru o mai bună înțelegere între popoare, pentru dezvoltarea învățămîntului și educației.

Conf. univ. *ANGHEL MANOLACHE*

IMPASUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN S.U.A.

În S.U.A. s-a încetățenit obiceiul ca la începutul fiecărui an președintele statului să prezinte Congresului diverse mesaje în legătură cu problemele cele mai pregnante ale vieții economice, politice și culturale din țară. Aproape în toți anii de după cel de-al doilea război mondial, mesajele șefului statului american au fost consacrate întețirii cursei înarmărilor. De cîțiva ani mesajele înfățișează îngrijorarea față de situația precară a economiei; se vede că toate încercările cercurilor politice conducătoare de a înlătura flagelul necruțător pentru economia țărilor capitaliste — criza economică — n-au putut și nici nu pot să ferească rînduiala capitalistă de racilele care o macină.

La începutul anului 1958 președintele Eisenhower a prezentat Congresului S.U.A. și un mesaj special în legătură cu problemele învățămîntului și instrucțiunii. În mesajul său, președintele recunoaște că sistemul învățămîntului din S.U.A. are numeroase lipsuri și că nu corespunde cerințelor actuale. Eisenhower relevă „necesitatea urgentă și permanentă de a se întări sistemul general al învățămîntului" din S.U.A.

Președintele mărturisește că „anual mulți tineri părăsesc școala medie fără s-o termine" și mulți dintre cei care termină această școală nu se înscriu în universități. Cauzele unei atari stări de lucruri nu sînt analizate în mesaj. Totuși, din propunerile cuprinse în mesaj se poate desprinde că sistemul de predare în școala americană este defectuos, că disciplinele științifice au fost înlocuite cu alte îndeletniciri și că se simte nevoia sporirii numărului de profesori care predau în universități.

Situația învățămîntului american este așa de gravă, încît pînă să ajungă în fața Congresului a fost larg dezbătută în coloanele ziarelor și revistelor, la posturile de radio și televiziune. *Mult trîmbițatului „mod de viață american" i-a căzut luciul la*cului cu care fusese lustruit și în acest domeniu al vieții de stat. „Ani de zile — se arată într-un articol apărut de curînd în revista americană „Life" (una din cele mai reacționare reviste din S.U.A.) — majoritatea celor care au criticat învățămîntul american au îndurat blestemul Casandrei: să spună totdeauna adevărul, să fie rareori ascultați sau crezuți. Acum însă blestemul a fost ridicat, ceea ce spuneau ei începe să fie crezut. Școlile se află într-o situație îngrozitoare". După cum relatează cele mai multe ziare și reviste americane, în S.U.A. se consideră că învățămîntul este unul din sectoarele în care fenomenele de criză, de putreziciune, au ieșit la iveală mai puternic decît în oricare altul, iar ziarul vest german „Reinischer Merkur" din Köln, ocupîndu-se de lipsurile învățămîntului din S.U.A., își intitula unul din articolele sale: „Americanii sînt înspăimîntați de școlile lor".

De unde această zarvă cu totul neobișnuită în S.U.A. în jurul învățămîntului și de cînd s-a iscat ea? Răspunsul ni-l dau sateliții artificiali ai pămîntului lansați de Uniunea Sovietică, începînd din toamna anului trecut. Supremația pe care o pretindeau nord-americanii în sectorul învățămîntului, *științei și tehnicii s-a spulberat. Uniunea* Sovietică nu numai că nu se află în urmă, în acest sector, față de S.U.A., ci le-a întrecut. Într-un raport prezentat în cadrul conferinței anuale a Institutului de ingineri-electrotehnicieni din America, se recunoaște că în domeniul învățămîntului rușii progresează mai rapid decît S.U.A. Astfel, avertismentul doctorului Allen Hinek, unul din cei mai cunoscuți astro-fizicieni americani, care a declarat că Statele Unite vor deveni repede o putere științifică de rangul doi dacă nu vor proceda la o revizuire totală a sistemului lor de învățămînt, s-a adeverit. S.U.A. au pierdut întîietatea în acest domeniu și acum ele se străduiesc să ajungă din urmă Uniunea Sovietică.

Rămînerea în urmă a S.U.A. în domeniul învăţămîntului este un fapt care nu mai poate fi tăgăduit. Iată de ce toţi americanii sînt îngrijoraţi de sistemul lor de învăţămînt, iată de ce, într-o grabă febrilă, pedagogii din S.U.A. întocmesc proiecte peste proiecte de reformă a şcolii.

Criza învăţămîntului american, care a crescut în intensitate la sfîrşitul anului 1957, mocnea de multă vreme într-ascuns. Încă cu trei ani în urmă, în S.U.A. a apărut o carte intitulată: „De ce nu ştie Johny să citească" de prof. Rudolf Flesch de la Universitatea din Columbia. Ce constată profesorul american? Un fapt din cale afară de alarmant: sute de mii de şcolari americani nu sînt în stare nici după trei sau patru ani de învăţămînt să citească în limba lor maternă. De ce? Fiindcă de mai bine de 30 de ani în S.U.A. metoda predominantă a predării scris-cititului este cea a memorizării papagaliceşti a cuvîntului (aşa-zisă metodă globală). Copilul este supus unei adevărate torturi pentru a repeta la nesfîrşit un anume cuvînt spre a i se întipări în minte, după ce în prealabil i s-a spus de către profesor ce însemnează.

La aceasta se mai adaugă, apoi, diversitatea sistemelor de învăţămînt elementar (de 3 ani, de 4 ani, de 6 sau de 8 ani).

Fel şi chip de „reforme" şi încercări de curente, de metode şi şcoli care se bat cap în cap în S.U.A., au produs şi produc un adevărat haos în învăţămînt.

În unele şcoli s-a mers pînă acolo încît s-a renunţat la unele obiecte de bază (gramatica, aritmetica elementară), socotite ca materii „învechite". Rolul învăţătorului a fost redus şi există tendinţa de a-l înlocui pe pedagog sau, în cel mai bun caz, de a-l menţine drept un simplu figurant. Temele pentru acasă ale elevilor au fost desfiinţate, iar învăţămîntul vizual a fost decretat cea mai mare înţelepciune, atribuindu-se un rol exagerat filmelor şi plăcilor de patefon, menite să înlocuiască pe învăţător şi profesor.

Arătînd starea deplorabilă a sistemului de învăţămînt american, revista americană „Life" (numărul din martie), nu poate să ocolească faptul atît de concludent al crizei în care se află şcoala americană datorită şi sistemului defectuos de predare. „Nu există o metodă unică de predare în şcoli, scrie revista. 25 de ani s-au pierdut fără rost discutîndu-se dacă elevului trebuie să i se dea o bună educaţie sau doar unele cunoştinţe. Ceea ce este mai îngrozitor este că nivelul de predare este extrem de scăzut".

Toate asemenea încercări şi experienţe întreprinse pe seama şcolii, a copilului, au avut urmări atît de dezastruoase, încît s-a ajuns la situaţia — relatată de „Asociaţia pentru educaţia adulţilor" — ca în 1957, în S.U.A. să se numere 10 milioane „analfabeţi virtuali". Este vorba de adulţi care au absolvit 4 clase elementare, în afară de milioanele de neştiutori de carte, care nu s-au putut apropia de şcoală datorită condiţiilor de trai vitrege şi a persecuţiilor rasiale, atît de răspîndite în S.U.A.

Referindu-se la haosul care domneşte în şcoala americană, Rudolf Flesch face trista remarcă: „Am aruncat astfel pe fereastră 3500 de ani de civilizaţie şi ne-am întors la epoca lui Hammurabi". La rîndul său, revista americană „U. S. News and World Report" a publicat într-unul din numerele din noiembrie 1956 articolul intitulat: „Sîntem mai puţin instruiţi decît acum 50 de ani", în care s-a ocupat pe larg de marile lacune ale învăţămîntului din S.U.A.

Pe următoarele trepte ale învăţămîntului american, situaţia se prezintă poate şi mai puţin surîzătoare. Şcoala secundară americană este locul unde se întîlnesc cele mai năstruşnice curente. Programele şcolare, ca şi materiile care se predau în şcoli, diferă de la stat la stat, de la şcoală la şcoală. Din dorinţa de a fi pe placul părinţilor care subvenţionează şcoala, diferite materii socotite „grele" se înlocuiesc neîncetat cu ore de dans, ore de condus automobilul etc. S-a ajuns ca în unele şcoli să se predea „Psihologia căsătoriei", dar au fost scoase din programe limbile străine. Datele statistice arată că 56% din şcolile medii de stat nu au prevăzută în programă vreo limbă străină. Din totalul elevilor şcolilor medii de stat şi particulare, numai 14% învaţă vreo limbă străină. În S.U.A. mulţi educatori vorbesc de un „analfabetism linguistic" general. („Contemporanul" din 17 ianuarie 1958, articolul „Învăţămîntul, problemă acută în S.U.A." de Muriel May Anderson).

Cît priveşte programele de predare a matematicilor şi ştiinţelor, ele au fost reduse atît de mult în S.U.A., încît pregătirea de cadre de ingineri şi oameni de ştiinţă a devenit o problemă din „cele mai critice", aşa cum a numit-o Einsenhower într-unul din discursurile sale. Într-o scrisoare adresată recent ziarului „New York Herald Tribune", Dr. G. P. Sheldon consideră că principala vină a crizei în care se află învăţămîntul

american revine școlilor secundare, care nu dau elevilor cunoștințele de cultură generală necesare pentru trecerea în învățămîntul superior. Din cele relatate de G. P. Sheldon, rezultă că în școala secundară americană se studiază un număr restrîns de materii. Discipline de bază ca matematica, istoria, literatura, geografia, chimia, fizica, sînt tratate cu superficialitate. „Ceea ce este prost în școala secundară americană — scrie Sheldon — este nu suprageneralizarea, ci lipsa unui minimum de cultură generală".

Tendința de repugnare a matematicilor și științelor îndeosebi, reflectă în bună măsură concepția despre lume și viață care predomină în rîndul acelor cercuri care dirijează viața economică și politică din S.U.A. Tineretului american i se impregnează tot mai accentuat părerea că în viață contează succesul personal imediat. Pragmatismul și utilitarismul vulgar, cultivate pe scară largă, îi determină pe tineri să nu se gîndească decît la profesii care aduc cît mai mulți dolari. Cum la obținerea de cît mai mulți dolari, la asigurarea succesului în „busines" și a unei vieți cît mai ușoare nu prea pot contribui obiectele „aride", s-a considerat că ele n-au ce căuta în rîndul materiilor ce se predau în școala americană.

„Acest utilitarism vulgar — scrie Muriel May Anderson, („Contemporanul" din 17 ianuarie 1958) — duce implicit la negarea folosului cunoașterii lumii, a îmbogățirii minții cu cunoștințe cît mai multilaterale. El afectează pasiunea și bucuria de a cunoaște a omului ... școala devine locul unde tineretul învață să se „adapteze", să se „integreze" societății actuale".

Pedagogia americană contemporană consideră că elevul trebuie învățat ca să se „adapteze la viață". Ca atare, tînărului nu trebuie să i se predea în școală istoria, geografia, matematica sau fizica, chimia sau științele naturale, ci acele studii care-l învață cum poate parveni ca să strîngă cît mai multă avere, cum să se comporte cînd are o întîlnire cu o fată etc. „Oamenii nu doresc cărți, nici idealuri, nici cultură, a declarat proprietarul renumitei librării internaționale din Baltimore. Ei nu rîvnesc decît la dolari".

Acest „dezgust" față de științe, de obiectele aride, apare mai evident și în unele rapoarte privind pregătirea învățătorilor. Un astfel de raport, întocmit de Universitatea din Illinois, destăinuia că aproape jumătate din numărul învățătorilor americani nu sînt siguri pe cunoștințele lor de matematică și, ca atare, orele dedicate acestui obiect le inspiră nu numai antipatie, dar și teamă. Iar un alt raport întocmit de „Carnegie Corporation" demonstrează că un absolvent al școlii pedagogice poate ajunge învățător fără să fi urmat un singur curs de matematică în școală. Tot în acest raport se menționează că într-o treime a statelor din S.U.A. un profesor poate preda matematica într-o școală medie fără să fi urmat vreun curs de matematică în colegiu.

Învățămîntul superior suferă și el de aceleași neajunsuri ca și cel elementar și mediu. Și aci își spun cuvîntul domnia bunului plac, pragmatismul și utilitarismul vulgar. Universitățile americane s-au transformat în anexe ale marilor societăți; aci se întîlnesc cele mai contradictorii păreri, se emit cele mai deșănțate „teorii". Aci se simt, poate într-o măsură mai mare, toate neajunsurile care sălășluiesc pe celelalte trepte ale învățămîntului. Vicepreședintele S.U.A., Nixon, a mărturisit că din cauza lipsei de profesori de matematici circa 400 000 de studenți ai colegiilor americane învață cu profesori specializați în predarea altor discipline. În S.U.A. există chiar o „lipsă de studenți". Aceasta se datorește pe de o parte taxelor mari care se cer pentru cursuri, iar pe de altă parte și dezinteresului care se manifestă față de munca intelectuală. Asemenea cauze fac ca să existe o slabă exigență la admiterea în facultate. Așa se face, de altfel, că în facultăți intră nu cei mai buni, ci acei care pot să plătească sumele mari cerute pentru taxe.

Învățămîntul superior dă o slabă și unilaterală pregătire studenților. Îndeosebi se simte o lipsă accentuată în ramura științifică a învățămîntului superior. La o întrebare a revistei „News and World Report": „ce este defectuos în sistemul învățămîntului din S.U.A.?" un educator arată că din numărul total al școlilor superioare din S.U.A., jumătate nu oferă studenților cursuri de fizică; la un sfert dintre ele nu se predau nici fizica, nici chimia; la aproape un sfert din școlile superioare nu se predă geometria. Cu fiecare an obiectele care cuprind diferitele ramuri ale științelor se predau la un număr tot mai restrîns de studenți. Astfel, numai în 1955, 1500 școli superioare au scos din program unele sau chiar toate cursurile lor din domeniul științelor. Întocmind o statistică pe ultimii 56 de ani, educatorul demonstra că în 1900 numărul

studenților din școlile superioare care alegeau științele se ridica la 84%, pe cînd în 1956 a scăzut la 54%. Cît privește matematicile, numărul studenților din școlile superioare care alegeau matematica era în 1900 de 86%, pentru ca în 1956 să scadă la 55%. („U. S. News and World Report" — 30 noiembrie 1956).

O atare stare de lucruri l-a determinat pe savantul atomist american Dr. Edward Teller să declare cu amărăciune că „americanii sînt scandalos de needucați în domeniul științific".

Ca să ne facem o imagine asupra nivelului de pregătire al studenților (și în același timp și asupra pregătirii elevilor din școlile medii), ne folosim de chestionarul întocmit în primăvara anului 1957 de către dr. Norman de la Universitatea din Chicago și prof. Louis Sawy de la Universitatea din Colorado. Cei doi profesori au făcut un sondaj în rîndul studenților americani cu ajutorul unui chestionar cuprinzînd date asupra unor reprezentanți de seamă ai științei, artei, culturii și vieții publice. Chestionarul a fost completat de studenți din anul I și II. Rezultatul anchetei întreprinse arată că doar 22% din cei chestionați au putut să indice naționalitatea și să caracterizeze mai mult sau mai puțin activitatea a jumătate din persoanele specificate în lista comună.

După cum au relatat autorii, în răspunsuri s-au săvîrșit numeroase greșeli grave. Marele compozitor italian Giuseppe Verdi a fost numit „umorist" și „om politic". Cîțiva studenți l-au numit pe Verdi ...„actriță franceză". În numeroase răspunsuri Lev Tolstoi a fost considerat „compozitor", „dirijor de orchestră", „fizician".

Majoritatea studenților nu au putut să scrie corect numele actualului președinte al S.U.A. — Einsenhower.

In S.U.A. a existat o desconsiderare a muncii științifice, s-a menținut și se menține un dispreț față de intelectuali. Fostului ministru al apărării, Charles Wilson, îi plăcea să spună: „nu-mi pasă să aflu de ce cartofii prăjiți devin maro sau de ce iarba este verde". Disprețul și desconsiderarea muncii intelectuale au făcut ca intelectualii — numiți în S.U.A. „egghead" (cap de ou) să fie una din categoriile cele mai oropsite în privința salarizării. Profesia de învățător — menționa Oscar Haudlin în revista „The Atlantic" — este una din cele mai prost retribuite; catedrele școlilor elementare devin din ce în ce mai mult un refugiu al mediocrităților. În rîndul celor peste 6 milioane de șomeri, cîți se numără azi în S.U.A., un procent apreciabil este dat de intelectuali. Un număr însemnat de învățători și profesori își părăsesc posturile pentru alte ocupații mai bine retribuite. Pînă și Folson, ministrul Sănătății, Educației și Ocrotirilor Sociale a numit salariile cadrelor didactice de toate gradele, drept „o rușine națională".

Cît de concludent este cazul profesorului Charles I. Wehner, relatat de „New York Herald Tribune", care, după 10 ani de muncă la catedră și de lucru în vederea obținerii unui doctorat, s-a văzut într-atît de înglodat de datorii, încît a fost nevoit să-și părăsească postul și să se angajeze șofer de camion! Cîți intelectuali din S.U.A. nu-și schimbă profesia pe ocupații mai rentabile, cum ar fi cea de chelner! Pe mulți intelectuali îi bucură și faptul că reușesc să găsească un loc de muncă într-un post ca cel de hamal sau ca cel de portar la vreun bloc.

Am trecut pe scurt în revistă unele aspecte ale învățămîntului din S.U.A. Chiar din această succintă prezentare nu este greu de observat descompunerea și dezorientarea care caracterizează învățămîntul din S.U.A., lipsa sa de profunzime, criza acută în care se află. Situația actuală a învățămîntului american este urmarea firească a sistemului capitalist, în care principala preocupare a cercurilor conducătoare o constituie goana înarmărilor și în foarte mică măsură, dacă nu de loc, grija pentru a așeza învățămîntul pe o bază științifică. Pe de altă parte, situația precară a învățămîntului din S.U.A. mai dezvăluie și urmările învățămîntului particular, căci în S.U.A. „nu numai fiecare din cele 48 de state, dar în general și fiecare tîrgușor se simte chemat să hotărască singur în problemele învățămîntului" (vezi articolul citat din „Contemporanul").

Impasul în care se află școala americană ne apare și mai evident cunoscînd fie numai și o parte din aspectele dăunătoare ale educației pe care o primește tineretul american. În S.U.A. se poate vorbi, fără a greși, de o școală a urii și crimei, în care sînt educați tinerii îndată ce intră pe băncile școlii și care se continuă apoi pe toate căile în afară de școală. E greu să ne oprim, fiindcă spațiul nu ne îngăduie, asupra

atîtor ştiri care umplu coloanele ziarelor şi revistelor, în care se vorbeşte de acte huliganice, de crime, de atentate şi spargeri săvîrşite de tineri, dintre care foarte mulţi sînt elevi.

Valul crescînd de criminalitate şi violenţă a determinat autorităţile statului New York să înfiinţeze 16 şcoli pentru tineri delincvenţi. De asemenea, întrucît în ultimul timp s-au înregistrat prea multe acte de huliganism şi jaf săvîrşite de tineri şcolari, poliţia oraşului New York a hotărît să instituie patrule de poliţişti în 41 de şcoli.

Educaţia tineretului american este urmarea firească a întregii politici şcolare a cercurilor conducătoare. Şcoala, cartea, filmul, radioul, televiziunea, toate sînt puse în slujba aceluiaşi scop: să sădească în tînărul american ura şi crima, să-l pregătească a servi drept carne de tun pentru scopuri războinice.

Un exemplu, din atîtea altele, ilustrează cum nu se poate mai bine o atare stare de lucruri. La începutul acestui an, la cinematograful „Paramont", unul din cele mai mari cinematografe de pe Broadway din New York, a avut loc premiera filmului „Am fost adolescentul Franckenstein". Filmului i s-a făcut o mare publicitate, subliniindu-se îndeosebi caracterul său de groază (copii cu mîini şi picioare tăiate, feţe înspăimîntate cu ochii ieşiţi din orbite etc.).

Concomitent (să fi fost oare coincidenţă?), ziarele publicau cu litere de o şchioapă anunţuri ca acestea: sinuciderea directorului unei şcoli din Brooklin, fotografii senzaţionale despre un adolescent criminal din statul Nebraska care în trei zile a ucis 10 persoane, printre care şi un copil de trei ani. După cum s-a constatat, adolescentul citea „comics-uri" şi viziona filme al căror conţinut aminteşte subiectul filmului „Am fost adolescentul Franckenstein".

De modul în care se face educaţia tineretului american s-a sezisat şi U.N.E.S.C.O. Referindu-se la cuprinsul programelor de televiziune, într-un raport întocmit de U.N.E.S.C.O. se exprimă îngrijorarea în ce priveşte cuprinsul programelor de televiziune în felul următor: „În programele pentru copii, violenţa a trecut săptămînal de la 1278 cazuri la 1412, adică a crescut cu cca 10%. În programe erau, în total, 5,8 acte de violenţă şi ameninţări pe oră în 1952; 6,3 pe oră în 1953, deci o creştere de 9%..."

De răul care-l pricinuiesc programele televiziunii sînt îngrijorate familiile de americani cinstiţi. Verificînd, de bună voie, programul televiziunii pentru a număra omorurile, un grup de locuitori din regiunea Chicago a descoperit că în cursul săptămînii Crăciunului programele pentru copii cuprindeau 93 de omoruri. Dacă cercurile conducătoare americane se bucură de rezultatele acţiunilor lor întreprinse pe diferite căi pentru educarea tineretului în spiritul crimei şi al dezmăţului, opinia publică americană nu poate să nu se îngrijoreze că anual sute de mii de copii apar înaintea tribunalelor de minori pentru omor, agresiuni cu violenţă, furt, stupefiante, viol şi alte învinuiri.

Poporul american este îngrijorat de sistemul şcolar defectuos din S.U.A. şi, după cîte s-a putut vedea, îngrijorarea nu-i lipsită de temei. Cu un învăţămînt unde dirijează domnia bunului plac al celor avuţi, cu programe şcolare întocmite ad-hoc şi pline de lacune, cu metode de predare care frizează cele mai elementare cerinţe pedagogice — şcoala americană a ajuns acolo unde nu era greu de prevăzut: la haos, impas, rămînere în urmă faţă de cerinţele actuale ale vieţii. Toate acestea, integrate în climatul social de care am amintit, fac să ne completăm imaginea crizei în care se află şcoala şi învăţămîntul din S.U.A.

ANTON VASILESCU

NOTE

Ziarul polonez „Glos Nauczitolski" a relatat că acum 2 ani, din iniţiativa cadrelor didactice şi cu participarea Institutului pedagogic din Varşovia, a fost deschisă o universitate pentru părinţi a cărei sarcină este de a populariza ştiinţa pedagogică, de a contribui la ridicarea cunoştinţelor pedagogice ale părinţilor, de a întări legăturile dintre şcoală şi familie.

În cursul anului şcolar trecut, la această universitate s-a ţinut un ciclu de conferinţe asupra educaţiei în familie, alcătuit din 2 părţi: psihologie-pedagogie şi igienă

şcolară. În fiecare lună s-au ţinut seminarii cu părinţii, au fost convocate consfătuiri ale activului comitetelor de părinţi, s-au organizat discuţii asupra problemelor de actualitate ale educaţiei. Părinţii vizitează organizaţiile cultural-educative şi instituţiile pentru ocrotirea sănătăţii copiilor.

Pentru cursanţii universităţii s-a creat o bibliotecă în care rulează filme ştiinţifico-populare, la conferinţe şi seminarii sînt invitaţi oameni de ştiinţă, medici şi jurişti de vază. Pe lîngă universitate s-au format cadre permanente de conferenţiari şi asistenţi şi s-a instituit consiliul social-pedagogic al universităţii.

★

În anul universitar 1957—1958 aproape 60% din studenţii admişi în institutele de învăţămînt superior din Republica Democrată Germană sînt fii de muncitori şi ţărani muncitori. Numărul studenţilor este de aproximativ 66 000, la care se mai adaugă 8 300 studenţi care urmează cursurile fără frecvenţă, iar numărul institutelor de învăţămînt superior a crescut de la 20 institute existente în anul 1951, la 46 institute existente la sfîrşitul anului 1957.

În tot cursul istoriei Germaniei, tineretul nu a avut niciodată posibilităţi atît de largi de studiu ca cele create acum în R. D. Germană. Numai din cei 5.000 studenţi care studiază în prezent la Universitatea „Friedrich Schiller" din Jena, aproximativ 90% beneficiază de burse şi alte ajutoare.

În acelaşi timp însă, cu totul alta este situaţia studenţilor din Republica Federală Germană. Postul de radio din Berlinul occidental a transmis un reportaj asupra situaţiei şcolilor vest-germane, în care se arată că studenţii vest-germani au de făcut faţă unor condiţii de trai şi de învăţătură extrem de grele. Astfel, se arată că la München 14 000 studenţi locuiesc în camere care pot găzdui în mod normal cel mult 6000 persoane. Numeroşi studenţi trebuie să muncească noaptea pentru a-şi putea plăti taxa la facultate.

★

După cum a declarat ministrul învăţămîntului din Anglia, limba rusă se predă în 60 de şcoli medii din Anglia. Potrivit relatărilor sale, numărul şcolilor în care se predă limba rusă sporeşte continuu, datorită interesului crescînd faţă de acest obiect.

Elevii din Republica Arabă Unită vor putea studia de asemenea în viitorul an şcolar limba rusă. Hotărîrea guvernamentală subliniază că orice om de ştiinţă va trebui să cunoască limba rusă, întrucît în această limbă apar cele mai bune lucrări ştiinţifice.

★

Noul alfabet fonetic chinez devine obligatoriu, începînd din toamna viitoare, în toate şcolile din R. P. Chineză. El se bazează pe alfabetul latin şi este alcătuit din 26 de litere

CONSULTAŢII - DISCUŢII - CRONICĂ

DIN EXPERIENŢA FOLOSIRII FILMULUI ÎN ŞCOALĂ

Tehnica modernă a făcut din film un instrument care în statul socialist, alături de presă, publicaţii şi radio, constituie un factor de seamă în opera de educare a maselor largi de oameni ai muncii.

Şcoala, urmărind educarea tinerei generaţii într-un mod nou, socialist, poate găsi în film un aliat preţios care să-i ajute să-şi realizeze sarcinile instructiv-educative.

Ar fi timpul ca şcoala să folosească toate aceste cuceriri ale tehnicii noi, să le pună în slujba ei, să le includă în sistemul de învăţămînt. Aşa cum tipografia, la timpul ei a fost pusă în slujba şcolii şi astăzi furnizează materialul didactic de bază, manualul, tot aşa şcoala noastră de azi trebuie să ţină pas cu evoluţia tehnicii moderne şi să-şi însuşească filmul ca un element de bază în procesul învăţării.

Faţă de alte materiale didactice filmul prezintă avantajul că datorită succesiunii de imagini, capabilă să redea o realitate în modul cel mai adecuat, impresionează în mai mare măsură pe elev. În procesul de învăţămînt el poate deveni un accesor important al manualului.

Oricît de frumos şi atrăgător ar vorbi profesorul de geografie — spre exemplu — despre erupţia vulcanică, perceperea cunoştinţelor de către elevi se face numai indirect, asociativ, în timp ce, dacă s-ar folosi un film care să înfăţişeze un vulcan înainte de erupţie, în timpul şi după erupţie, însuşirea cunoştinţelor, făcîndu-se în mai mare măsură pe baza primului sistem de semnalizare, ar deveni mai trainică.

Alături de alte materiale didactice (planşe, tablouri etc.), filmul are avantajul că prezintă realitatea vie în imagini mişcătoare. În felul acesta copilul poate sezisa mai uşor mişcarea continuă şi interdependenţa dialectică a fenomenelor din natură şi viaţă, ajungînd astfel pe cale mai directă să înţeleagă caracterul ştiinţific al unor fenomene.

În practica cinematografică se întîlnesc de obicei trei categorii de filme: filmul **ştiinţific** care prezintă procese şi legi din viaţa oamenilor, din natură, ştiinţă şi tehnică, în manifestările lor esenţiale şi caracteristice; filmul **documentar** cuprinde aspecte din viaţa societăţii, din trecut şi prezent, oferind posibilităţi largi de pătrundere în realitatea vie a fenomenelor şi evenimentelor istorice; filmul **artistic** care foloseşte într-o măsură largă la educaţia morală şi estetică; în această privinţă el are o importanţă egală cu opera literară.

Orice categorie de film poate fi un factor preţios în procesul instructiv-educativ. Filmul poate deveni un procedeu de bază, atît în asigurarea caracterului ştiinţific al cunoştinţelor, în realizarea învăţămîntului politehnic, cît şi în educaţia morală şi estetică.

Pe lîngă faptul că folosirea filmelor în şcoală nu contravine şi nu răstoarnă nici un principiu pedagogic, cu ajutorul lor se completează neajunsurile altor materiale didactice şi procedee didactice impuse principiilor pedagogice de bază. Cu cît lecţia va fi în mai mare măsură legată de realitate şi va folosi cît mai mult intuiţia, apelîndu-se la toate simţurile elevului, cu atît scopul instructiv-educativ al acesteia va fi îndeplinit mai repede şi mai complet. Judecat din acest punct de vedere, filmul vine să umple un mare gol în ierarhia materialelor didactice, întrucît el reflectă în cea mai mare măsură şi aproape complet realitatea. Mai mult decît atît, filmul ne apare nu numai superior altor materiale didactice dar, am putea spune, depăşeşte — într-un anumit sens — chiar şi observarea directă a realităţii, întrucît pot fi redate imagini şi fenomene pe care în mod obişnuit nu le observăm sau nu le putem observa (de exemplu, structura internă a organismului insectelor, lumea microorganismelor etc.).

Filmul ne poartă în medii pe care nu le putem cerceta sau ne pune la îndemînă, pentru un studiu mai atent şi mai îndelungat, fenomene trecătoare care sînt greu de surprins în realitate.

Cu ajutorul filmelor se pot aduce în clasă plante şi animale exotice, ele ne poartă de la ecuator la poli, ne prezintă oameni şi obiceiuri necunoscute, ne face să trăim în trecut ca şi în viitor. În cîteva minute copilul poate urmări viaţa ciudată şi interesantă a unei insecte, de la evoluţia ei dintr-un minuscul ou pînă la forma ei matură; naşterea, creşterea şi dezvoltarea unei plante — de la sămînţă pînă la fruct; formarea unui cristal sau a unei insule de corali etc. Fără ajutorul filmului, asemenea fenomene rămîn pentru elevi fapte de domeniul imaginaţiei, adesea confuze şi enigmatice.

Îndată ce şcoala noastră a fost înzestrată cu un aparat de proiecţie şi cîteva filme de scurt metraj, ne-am pus problema folosirii acestora în predarea cunoştinţelor la clasă. În afară de ivirea unor greutăţi de ordin organizatoric (instalaţii, procurarea de filme cu teme strîns legate de conţinutul unor lecţii), se ridicau probleme de natură metodică. Materiale de îndrumare metodică însă ne lipseau. Aşa că am fost nevoiţi să chibzuim singuri asupra metodicii folosirii filmului la clasă, ghidîndu-ne întrucîtva de indicaţiile date în metodici în legătură cu folosirea altor materiale didactice.

În cele din urmă am ajuns la concluzia că principala problemă metodică, a folosirii filmului în şcoală, este stabilirea procedeului de prezentare şi alegerea momentului în cadrul lecţiei. La aceasta am avut în vedere faptul că filmul trebuie să fie folosit ca material didactic şi nu ca un material care are un scop în sine. S-ar putea crede că atunci cînd avem de-a face cu un film ştiinţific sau documentar ar fi suficient să se înceapă cu vizionarea integrală a filmului şi apoi, pe baza celor vizionate, să se tragă concluzii şi să se facă generalizări teoretice. Cercetînd mai în deaproape această problemă apar însă o serie de dificultăţi în aplicarea unui astfel de procedeu. Filmul ne prezintă numai un fragment din realitate, un fenomen din natură sau societate, care, cu toate că e sistematic, ştiinţific şi logic redat, necesită cunoştinţe şi explicaţii prealabile, o anumită orientare teoretică. Din acest motiv, la un anumit gen de filme trebuie să creem condiţiile necesare pentru înţelegerea lor. În acest caz, lecţia profesorului va premerge filmul care va avea numai rol intuitiv-aplicativ, de precizare şi adîncire a cunoştinţelor elevilor. Acest procedeu metodic este specific filmelor ştiinţifice, folosite în predarea ştiinţelor naturii, a chimiei, fizicii, astronomiei etc., ca şi filmelor documentare, folosite în predarea istoriei şi a ştiinţelor sociale în general. În folosirea filmelor documentare am ţinut întotdeauna cont de această cerinţă metodică. Pentru ca filmul documentar să dea bune rezultate, trebuie ca în prealabil elevul să aibă un bagaj de cunoştinţe bine sistematizate, care să-l ajute în înţelegerea şi trăirea aspectelor prezentate în film. Filmul va contribui astfel la precizarea noţiunilor, la lărgirea cunoştinţelor cu date specifice epocii respective. determinînd pe elev să cunoască şi să trăiască atmosfera timpului. Cunoscînd dinainte esenţialul faptelor prezentate, filmul va putea influenţa mai uşor asupra emotivităţii elevului în sensul dorit de noi.

Cu ocazia celei de a 40-a aniversări a Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie, elevii noştri au vizionat filmul „Lenin în Octombrie".

Înainte de vizionarea filmului, la o oră de dirigenţie, am vorbit elevilor de rolul şi lupta marelui dascăl al proletariatului în perioada revoluţiei socialiste, apelînd la cunoştinţele lor din lecturi literare, lecţii de istorie etc. Cu ocazia vizionării filmului elevii şi-au putut concretiza şi lărgi aceste cunoştinţe. Ei au reuşit să cunoască omul, să înţeleagă mai bine viaţa şi ideile marelui Lenin şi să se înflăcăreze de grandioasa luptă a poporului sovietic pentru o viaţă nouă.

Alte ori am folosit filmul concomitent cu expunerea lecţiei. În acest caz am făcut o scurtă prezentare introductivă, iar explicaţii mai amănunţite le-am dat sumar în decursul prezentării filmului. Pentru ca elevii să intuiască cu mai multă atenţie imaginea respectivă se poate chiar opri rularea în momentele în care dorim să insistăm mai mult. Acest procedeu poate fi folosit cu succes mai ales la filmele care prezintă diferite etape ale procesului de producţie. Astfel, cu ocazia prezentării filmului „Fabri-

carea becului electric", profesorul de fizică a insistat cu deosebire asupra momentelor principale ale procesului de producţie, apelînd la cunoştinţele elevilor şi precizînd elementele esenţiale.

În sfîrşit, un al treilea procedeu la care am ajuns în prezentarea filmelor este vizionarea integrală a filmului, după care urmează predarea cunoştinţelor noi. Folosim acest procedeu în prezentarea acelor filme care nu cer explicaţii prea amănunţite cum e cazul unor filme din domeniul ştiinţelor naturii şi geografiei sau al celor mai multe filme artistice.

Deci, din punct de vedere al metodicii prezentării filmului la lecţie se impun trei procedee mai importante:

a) folosirea filmului ca mijloc de adîncire şi precizare a cunoştinţelor anterior însuşite;

b) folosirea filmului concomitent cu predarea de noi cunoştinţe;

c) folosirea filmului ca punct de plecare pentru însuşirea ulterioară de noi cunoştinţe.

De la sine înţeles că profesorul poate combina aceste procedee în funcţie de natura filmului, de tema predată, de cunoştinţele elevilor etc.

În general, acolo unde dorim ca elevul să-şi însuşească temeinic cunoştinţele cerute de programă, cunoştinţe care se cer în mod obligator elevului, se poate folosi primul procedeu. Chiar şi în cazul filmelor artistice, care redau opere literare cerute de programa şcolară, este absolut necesar ca elevul să cunoască în prealabil opera, iar prin film să-şi precizeze o serie de elemente concrete; culoarea locală, elemente de tipizare artistică etc., care vor sprijini noţiunile deja cunoscute.

Cel de-al treilea procedeu poate fi folosit mai ales în legătură cu acele teme care se fac în afara clasei, la diferite cercuri şi activităţi la care elevul participă în primul rînd din interes personal. Deci în procesul de însuşire a cunoştinţelor de către elev, filmul poate corespunde atît procesului de percepere a cunoştinţelor, cît şi procesului de însuşire şi mai ales de fixare — şi sistematizare a lor.

Buna reuşită a folosirii filmului în şcoală, depinde în mare măsură de priceperea profesorului. Folosit cu grijă şi abilitate, filmul poate deveni un accesor de primă importanţă a manualului, contribuind în mare măsură la îmbunătăţirea predării ştiinţifice a cunoştinţelor.

În cadrul diferitelor obiecte de învăţămînt, mai ales la chimie, fizică, ştiinţele naturale şi geografie, elevii noştri au avut ocazia să vizioneze o serie de filme împrumutate periodic şcolii de către Ministerul Învăţămîntului şi Culturii. Astfel de filme au fost:

„Exploatarea zăcămintelor de cărbuni la suprafaţa pămîntului", „Elaborarea becului electric", „Călirea electrică", „Scafandrul", „Altoirea pomilor", „Broasca de pămînt", „Vipera", „Barza", „Construirea aeromodelelor" ş.a.

Prezentarea acestor filme a constituit un mijloc deosebit de preţios pentru întregirea cunoştinţelor învăţate în orele de curs. Profesorul de specialitate a pregătit cu elevii, în orele de curs, vizionarea filmului, iar după vizionare filmele au fost discutate, insistîndu-se mai ales asupra acelor cunoştinţe din film care au o strînsă legătură cu înţelegerea ştiinţifică a procesului respectiv. Pe lîngă aceasta elevii au urmărit desfăşurarea filmului, cu mult interes şi plăcere, iar rezultatele la învăţătură au fost din cele mai bune.

În ultimii trei ani, la clasele VIII—X, am încercat, cu ajutorul filmului artistic, să realizez educaţia estetică a elevilor. Mi-am propus să pregătesc elevii în şcoală în aşa fel încît să poată urmări filmele artistice în mod independent şi să aprecieze singuri în mod critic, atît conţinutul cît şi forma, în care e prezentată acţiunea, urmărind totodată să desprindă trăsăturile esenţiale specifice filmului artistic. La început, în cîteva ore speciale, am introdus elevii în problemele tehnicii şi artei filmului. Apoi, împreună am vizionat diferite filme pe care le-am analizat după indicaţiile primite. În felul acesta au fost duse discuţii fructuoase pe marginea filmelor: Mama, Ernst Thälmann, Hamlet, Inimă rece, Amiral Uşacov, Moara cu noroc, Lenin, Faust, Floarea de piatră etc.

La unele din filme s-a analizat în prealabil conţinutul operei literare, pe baza căruia a fost turnat filmul. (de exemplu, „Mama" — romanul lui Maxim Gorki, biografia lui Ernst Thälmann, după lucrarea lui Willi Bredel, Basmul lui W. Hauff „Inimă rece", nuvela lui I. Slavici „Moara cu noroc" etc.).

Cele mai bune rezultate în legătură cu însuşirea legilor artistice ale filmului au dat acele discuţii în care s-au putut compara legile de exprimare artistică ale filmului cu ale operei literare care a stat la baza lui. Aşa de pildă elevii au putut constata că filmul „Mama", turnat după romanul lui M. Gorki nu este o ilustrare mecanică a romanului, şi că filmul reprezintă o operă aparte, e o realizare creatoare care redă bogatul conţinut de idei şi acţiunea romanului, dar pe un plan nou, filmul reprezentînd o nouă operă, cu legile ei specifice.

Deosebirea între opera literară şi film este condiţionată de specificul fiecărei categorii artistice. De pildă, personajele create cu mijloacele operei literare, cu limbajul adecuat, nu pot corespunde exact cu figurile percepute vizual în film. Elevii au constatat mai departe cu cîtă zgîrcenie este întrebuinţat în film dialogul, precum şi caracterul deosebit de sugestiv al unor imagini.

Pentru a ilustra un asemenea lucru amintesc cîteva imagini: aparatul de filmat se mişcă de la sirena fabricii care sună, peste vulturul ţarist de pe poarta fabricii, şi coboară pînă la muncitorii care trec pe sub poartă obosiţi, apăsaţi, sumbri. În cîteva clipe a fost redat printr-o imagine deosebit de sugestivă, faptul că oamenii muncii sînt înlănţuiţi de sistemul ţarist şi că ei se supun deocamdată, de nevoie, dar că ei reprezintă o forţă ameninţătoare pentru întregul sistem bazat pe exploatare. Pentru a reda transformarea sufletească a lui Pavel Vlasov şi drumul nou pe care va merge de acum înainte, operatorul ne dă imaginea grăitoare a unui peisaj de primăvară timpurie, în care se vede cum se sparge ghiaţa de pe Volga, deschizîndu-se o cale nouă, iar atunci cînd mama, Pelaghia Nilovna, se convinge de lupta justă a fiului său şi pleacă la ţară pentru a răspîndi manifestele Partidului, un peisaj larg, în care un stol mare de păsări zboară răspîndindu-se peste întreaga ţară, sugerează deosebit de clar şi pregnant, răspîndirea imperioasă a noilor idei socialiste. Montajul, modul de succesiune al imaginilor, ritmul, contrastul imaginilor, folosite pentru a sugera anumite idei sau stări sufleteşti, a fost recunoscut de elevi ca un mijloc specific al dramaturgiei filmului.

În urma acestor vizionări şi a discuţiilor pe marginea filmelor, cu ocazia analizelor literare, a caracterizării personajelor, a discutării unor probleme de teorie literară, elevii au folosit adeseori exemple, sau au făcut legătura cu anumite probleme şi stări cunoscute din filmele vizionate.

Vedem deci că folosirea filmului în şcoală prezintă pentru procesul instructiv-educativ avantaje multe şi preţioase. În articolul de faţă am prezentat numai cîteva idei izvorîte din experienţa noastră cu privire la folosirea filmului în şcoală, fără a avea pretenţia de a elucida toate problemele metodice ale utilizării acestuia. Problema rămîne încă deschisă şi numai o experienţă bogată poate duce la o justă rezolvare a ei.

Prof. *EGON MACHAT*
Şc. medie cu limba de predare germană
Sighişoara

Discuţii

DESPRE UNELE PROBLEME PRIVITOARE LA SUPRAÎNCĂRCAREA ELEVILOR

Combaterea supraîncărcării elevilor frămîntă cadrele noastre didactice, organele de învăţămînt şi părinţii elevilor de mai mult timp, încît iniţierea unei discuţii pe această temă este binevenită.

Într-o lucrare publicată cu cîţiva ani în urmă[1], analizam cauzele multiple şi

[1] „Unele aspecte ale muncii dirigintelui pentru prevenirea şi înlăturarea supraîncărcării elevilor", în „Munca dirigintelui", Edit. de stat didactică şi pedagogică, Buc., 1956.

variate ale supraîncărcării şi arătam şi unele contribuţii, ca diriginte, în vederea prevenirii şi înlăturării ei. Remarcam, de asemenea, că nu toate cauzele supraîncărcării vor putea fi înlăturate imediat, în bloc şi în egală măsură. Putem constata, însă, cu satisfacţie astăzi că unele dintre cauzele supraîncărcării au şi fost înlăturate, iar altele sînt în curs de lichidare.

Printre factorii care au contribuit în chip hotărîtor la lichidarea acestor cauze se înscriu mai cu seamă, reglementarea muncii în şcoală şi în afară de şcoală prin diferite hotărîri şi instrucţiuni ale Ministerului Învăţămîntului şi Culturii şi ale C.C. al U.T.M., precum şi o creştere apreciabilă a nivelului profesional al cadrelor didactice prin formele existente (cursuri I.P.C.D., consfătuiri raionale, cercuri şi consilii pedagogice, presa pedagogică etc.

Stabilirea unei ierarhii între cauzele care provoacă supraîncărcarea elevilor nu este operantă pentru toate cazurile.

Sînt şcoli unde întocmirea nepedagogică a orariului este o cauză principală, dînd loc la zile „grele", după cum în alte şcoli lipsa unei dozări juste a temelor, sau planificarea superficială a activităţilor din afara clasei şi extraşcolare, etc... apar ca aspecte evidente ale supraîncărcării.

În sfîrşit, mai sînt încă şi acum situaţii cînd lecţiile unor cadre didactice nepregătite sau fără experienţă contribuie serios la supraîncărcarea elevilor.

Toate acestea au devenit însă astăzi oarecum fenomene singulare, cazuri izolate, situaţii particulare unor cadre, şcoli, poate chiar raioane, dar, oricum, nu mai au un caracter permanent şi general pentru întregul învăţămînt. Ele sînt lipsuri şi greşeli locale care trebuie grabnic lichidate prin activitatea energică şi hotărîtă a organelor de învăţămînt, de la directorii de şcoli pînă la secţiile de învăţămînt regionale.

În afară de aceste cauze, să le zicem fluctuante, mai dăinuie însă şi alte cauze ale supraîncărcării cu caracter general, care ating încă întregul nostru învăţămînt, şi care au tendinţa de a se înrădăcina. De aci decurge gravitatea lor. Greutatea lichidării lor mai provine şi din faptul că îşi au izvorul în unele deficienţe şi rămîneri în urmă ale ştiinţei noastre pedagogice faţă de nevoile realităţii şcolare. De aceea, lupta împotriva unor astfel de cauze trebuie dusă temeinic, perseverent şi cu antrenarea unui mare număr de forţe pedagogice.

De altfel şi aceste cauze sînt arhicunoscute, încît nu mă voi opri asupra lor decît pentru a da cîteva sugestii.

Una dintre ele ţine de conţinutul învăţămîntului. Este vorba de programele şi manualele şcolare.

Volumul materialului cuprins în programe şi manuale, felul redactării lor, cu toate reducerile şi îmbunătăţirile aduse în ultimii ani, constituie încă o cauză principală a supraîncărcării elevilor.

Spaţiul unui articol modest nu-mi permite dezbaterea aprofundată şi complexă a acestei probleme. De altfel, unele dintre programele şi manualele existente, pe specialităţi, au fost analizate critic în diferite publicaţii de specialitate. Nu s-a făcut însă o discutare în bloc a programelor şi manualelor şi mai ales nu s-au sezisat îndeajuns erori existente pe şantierul pedagogic şi administrativ al elaborării lor.

Se constată, de pildă, o lipsă de conlucrare pe plan pedagogic între programele tuturor obiectelor de studiu în vederea stabilirii unui cuantum (volum) global minim şi maxim de cunoştinţe pentru toate obiectele. Ar fi necesar, astfel, ca volumul cunoştinţelor oricărei lecţii din cadrul fiecărui obiect să fie astfel dozat, încît, oricum ar fi grupate lecţiile de la diferite obiecte între ele, 5 lecţii la un loc să nu depăşească 3—4 ore de studiu individual pentru însuşirea lor. Instituirea unui organ, comisii (nu contează denumirea) alcătuit din profesori de pedagogie cu experienţă, care să verifice din acest punct de vedere manualele şi programele şi să fixeze criteriile corespunzătoare, poate să realizeze această acţiune, deloc uşoară, dar foarte importantă.

Se mai spune, adeseori oficial, că supraîncărcarea manualelor cu date nu este o cauză a supraîncărcării elevilor de îndată ce singure programele trebuie respectate în litera lor, ca acte de stat. Indicaţia aceasta devine însă inaplicabilă şi inoperantă din cauza caracterului prea sintetic, uneori chiar vag, al redactării unor programe, mai ales din cele mai noi. Neindicînd în detaliu ce şi cît trebuie predat elevilor în cadrul unei teme (subiect), unele programe nu îngăduiesc tendinţa unor profesori de a preda elevilor tot ceea ce se ştie sau ce ştiu ei despre tema respectivă. Iată un exemplu luat la întîmplare din programa de literatură romînă pentru clasa a X-a (1957):

„G. Călinescu" (2 ore).

„Activitatea multilaterală a scriitorului. Prezentarea documentată pe baze ştiinţifice a evoluţiei literaturii noastre (Istoria literaturii romîne). Înfăţişarea vieţii romanţat ştiinţifice a literaturii noastre (viaţa lui Mihail Eminescu). Contribuţia preţioasă la dezvoltarea romanului citadin, cu aspecte din viaţa burgheziei bucureştene. Crearea unor tipuri noi".

Ce poate afla profesorul din aceste indicaţii referitor la cît trebuie să prezinte elevilor din viaţa, activitatea şi opera scriitorului respectiv? Formulări de felul celor de mai sus indică cel mult liniile mari ale problemelor pe care le va preda, nu însă şi cantitatea de cunoştinţe.

Deficienţa e cu atît mai gravă, cu cît în cazul dat lipseşte şi manualul.

Rezultă de aci că programele şcolare trebuie redactate mai analitic. O redactare analitică ar constitui o îngrădire a profesorilor „zeloşi", o îndrumare sigură a cadrelor didactice în munca lor, o chezăşie în evitarea supraîncărcării elevilor prin lecţie.

S-a semnalat, apoi, în diferite împrejurări că manualele şcolare au şi deficienţe de ordin pedagogic, metodic.

Este necesar să găsim rădăcina acestor deficienţe. Cred că ea trebuie căutată, printre altele, şi în sărăcia literaturii noastre pedagogice în acest domeniu.

Nu avem încă studii de pedagogie generală şi metodologie care să fundamenteze teoretic problema elaborării şi redactării manualelor şcolare, în general şi pe obiecte.

Autorii de manuale au nevoie de un asemenea ghid cu privire la cerinţele pedagogice şi psihologice ale unui bun manual şcolar, cu privire la tehnica redactării lui, la metodica prezentării, expunerii materialului etc...

Institutului de Ştiinţe Pedagogice îi revine această îndatorire.

*

* *

Supraîncărcarea elevilor nu se manifestă în tot timpul, în toate etapele anului şcolar cu aceeaşi intensitate. Ea se accentuează în mod deosebit la sfîrşitul anului şcolar, în perioada recapitulării materiei.

Printre cauzele care provoacă această situaţie sînt: antrenarea elevilor într-o serie de activităţi extraşcolare care se aglomerează în această perioadă precum şi organizarea, planificarea şi pregătirea superficială a lecţiilor de recapitulare.

În această perioadă, de cele mai multe ori prin dispoziţii de la unele organe superioare şcolilor, se organizează competiţii sportive, concursuri artistice ş.a. de durată şi care antrenează un mare număr de elevi, împiedicîndu-i să repete materia temeinic. Nu rareori se calcă instrucţiunile M.I.C. în această privinţă. Trebuie combătute cu energie asemenea abuzuri, mai ales că ele depăşesc cadrele didactice.

Cît despre organizarea, planificarea şi pregătirea lecţiilor de recapitulare, se constată două aspecte negative, unul care priveşte pedagogii practicieni, altul, teoreticienii din cîmpul pedagogic.

Mai sînt încă învăţători şi profesori care subestimează importanţa recapitulării, unii din comoditate, lecţiile de recapitulare cerînd pregătire deosebită, iar alţii din lipsă de experienţă şi documentare. Nu rareori asemenea pedagogi fac lecţii de recapitulare haotice, nefolositoare elevilor, sau se mulţumesc cu o repetare mecanică a întregului material. Deficienţa cea mai mare se constată însă în ceea ce priveşte îndrumarea muncii independente a elevilor în vederea recapitulării.

Neajunsurile în organizarea lecţiilor de recapitulare nu se datoresc numai profesorilor, ci unele decurg din programe sau din lipsuri ale mişcării noastre pedagogice.

Astfel, programele prevăd în general prea puţine ore de recapitulare finală, de obicei la obiectele cu două ore pe săptămînă sînt rezervate în programele respective cîte patru ore de recapitulare, iar la cele cu trei ore săptămînal, cîte şase ore, ceea ce este, fireşte, prea puţin. Întrucît recapitularea finală are o importanţă covîrşitoare mai cu seamă în urma sistării examenelor la majoritatea claselor, este necesar să se rezerve mai multe ore de recapitulare finală în programele de învăţămînt. Perioada

recapitulării trebuie să dureze 3—4 săptămîni, nu 2—3 cum o prevăd actualele programe. Cu un număr redus de ore recapitulative se aglomerează prea mult material la fiecare lecţie, elevii fiind supraîncărcaţi, iar profesorii derutaţi.

Mai bine să se facă reduceri în materia de predat din timpul anului, dar ceea ce s-a studiat să fie repetat în condiţii bune la sfîrşitul anului.

O greutate însemnată pe care o întîmpină cadrele didactice în predarea lecţiilor de recapitulare provine şi din insuficienţa unui material pedagogic bogat care să-i ajute pe profesorii mai tineri în pregătirea şi predarea lecţiilor de recapitulare. Metodica recapitulării materiei este încă săracă în teoria noastră pedagogică. Este adevărat că în fiecare an s-au publicat materiale şi s-au formulat păreri în perioada recapitulării pe această temă, însă problema nu s-a rezolvat decît în parte. S-au stabilit just: importanţa, obiectivele, sarcinile recapitulării şi alte chestiuni de principiu. Nu s-au precizat încă aspectele concrete, practice de detaliu ale metodicii recapitulării, ale tehnicii pregătirii acestui tip de lecţie atît de către profesori cît şi de către elevi.

Nu avem încă studii aprofundate şi lipsite de echivocuri privitoare la structura lecţiilor de recapitulare în toate amănuntele predării lor. Materialul faptic este bogat, dar el n-a fost studiat, prelucrat cu toată grija în vederea unor concluzii generalizatoare.

Ar fi binevenită o discuţie largă pe această temă prin presa pedagogică, sau o lucrare (culegere de articole sau studii) care să cuprindă materiale edificatoare, pe baza cărora să se elaboreze acest capitol important al pedagogiei noastre generale.

Înfăţişînd cauzele supraîncărcării elevilor în perioada recapitulării finale, voi arăta şi cîteva din măsurile pe care le-a luat colectivul pedagogic în care lucrez în scopul de a preveni supraîncărcarea.

Un consiliu pedagogic pregătit temeinic şi ţinut încă în luna aprilie, a avut ca obiectiv unic al ordinei de zi, problema organizării lecţiilor de recapitulare spre a se evita supraîncărcarea.

Şedinţa a urmărit problema sub două aspecte: 1) al organizării întregii munci în perioada recapitulării şi 2) lecţiile de recapitulare.

S-au stabilit ca măsuri practice de reglementare a muncii elevilor, următoarele:

a) recapitularea să înceapă la toate clasele aproximativ în aceleaşi zile şi să aibă pentru toate obiectele aceeaşi durată;

b) lucrările scrise trimestrial să fie terminate înainte cu 2—3 zile de începutul perioadei de recapitulare;

c) în timpul recapitulării să se reducă temele la toate obiectele, cu excepţia gramaticii şi matematicii la care se vor restrînge numai;

d) să se suspende activităţile în afara clasei şi extraşcolare, cu excepţia acelora care ajută recapitulării (excursii etc.);

e) să se dea îndrumări elevilor în orele educative, premergătoare recapitulării, referitoare la tehnica studiului individual pentru lecţiile de recapitulare.

În ceea ce priveşte pregătirea şi predarea lecţiilor de recapitulare s-a ajuns la concluzia că la sfîrşitul fiecărei lecţii să se dea planul de recapitulare al lecţiei următoare, care constituie şi ghidul după care elevii îşi repetă materialul acasă. Acest plan să nu cuprindă decît 4—5 puncte cheie. De exemplu, la literatura romînă, avînd de recapitulat literatura dintr-o epocă în jurul unei teme, am dat elevilor următorul plan:

a) condiţiile şi împrejurările istorice care au determinat o asemenea temă în literatura epocii;

b) aspectele sub care a fost oglindită;

c) scriitorii şi operele mai de seamă care au tratat această temă şi felul în care au tratat-o fiecare;

d) locul şi importanţa temei în cadrul întregii literaturi studiate în anul şcolar respectiv.

S-a stabilit ca structura lecţiei să cuprindă, comun pentru toate obiectele, următoarele verigi:

1) enunţarea temei (subiectului);

2) repetarea şi sistematizarea materialului;

3) concluzii (sau aplicaţii, exerciţii) după caz;

4) întocmirea şi anunţarea planului pentru lecţia următoare.

Pentru a-i deprinde pe elevi cu munca independentă în vederea repetării materiei,

primele lecții de recapitulare au fost făcute, la toate materiile, și ca lecții de formare a priceperilor și deprinderilor, mai ales la obiectele care necesită exerciții și probleme recapitulative (matematică, gramatică, fizică).

Țin să subliniez în concluzie, că problema luptei împotriva supraîncărcării nu trebuie considerată închisă o dată cu luarea unor hotărîri și elaborarea unor instrucțiuni; ea trebuie rezolvată printr-o largă acțiune pedagogică teoretică și practică, acțiune în care pe lîngă corpul didactic să fie antrenați și părinții.

Prof. *FLORIAN POPESCU*
Școala medie mixtă Fierbinți
Raionul Snagov, reg. București

UNELE MIJLOACE DE EVITARE A SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR LA MATEMATICĂ ÎN TEMELE SCRISE

Pentru ca elevii să-și poată însuși cunoștințe temeinice de matematică, este necesar ca pe lîngă problemele și exercițiile rezolvate în clasă să lucreze și singuri acasă un număr însemnat de teme.

Aceste exerciții și probleme cer însă, în general, mult timp și pentru a nu duce la supraîncărcarea elevilor trebuie alese cu deosebită grijă. În afară de aceasta, trebuie găsite astfel de mijloace încît fără să micșorăm numărul de probleme ce se propun de obicei elevilor, să evităm totuși supraîncărcarea lor cu teme pentru munca individuală de acasă. Aceasta se poate face neatribuind elevilor unele sarcini care nu ajută propriu-zis la însușirea cunoștințelor de matematică, ci constituie mai mult un impediment.

Una din aceste sarcini este transcrierea temelor cu cerneală pe așa-zisul caiet de curat.

În mod obișnuit elevii rezolvă întîi problemele cu creionul pe maculator și apoi le trec pe curat cu cerneală în caietul de teme, lucrare care necesită de multe ori mai mult timp decît efectuarea propriu-zisă a temelor.

Desigur că la transcrierea problemelor în caietul de teme, metodele de rezolvare se fixează mai bine, însă cîștigul realizat prin aceasta este prea neînsemnat în comparație cu timpul consumat.

Deoarece această muncă folosește prea puțin scopului urmărit de temele pentru acasă — acela de a se însuși și consolida cunoștințele de matematică — propun să nu se ceară elevilor trecerea temelor cu cerneală pe un caiet aparte.

Se poate prezenta profesorului pentru control, caietul unde elevii și-au rezolvat problemele cu creionul la prima încercare și bineînțeles se va pretinde ca acest caiet să fie curat întreținut și rezervat numai problemelor de matematică.

Procedeul de a se prezenta în clasă caietul pe care elevul a lucrat temele pentru prima dată, mai are și avantajul că profesorul vede toate încercările elevilor, de unde poate trage concluzii utile despre chestiunile asupra cărora trebuie să mai insiste în clasă.

În același timp, elevii leneși nu se mai pot scuza că au încercat acasă exercițiul dar neobținînd rezultatul nu l-au mai transcris.

Sistemul de a prezenta la școală caietul cu primele încercări de rezolvare a problemelor este bine venit și din alt punct de vedere: elevul știind că acest caiet va fi controlat de profesor, va căuta să scrie din prima dată mai ordonat și cu mai multă atenție, obișnuindu-se să facă lucrări fără ciornă.

Bineînțeles că recomandarea mea nu se poate aplica în primele patru clase elementare, unde transcrierea temelor este neapărat necesară, ea constituind un exercițiu de caligrafie, un mijloc însemnat de formare a scrisului.

O altă muncă cerută elevilor și care nu le folosește la însușirea cunoștințelor de matematică este transcrierea enunțurilor din culegerea de probleme pe caietele de teme.

Cred că ar fi suficient să se scrie în loc de enunț numai pagina și numărul de ordine al problemei din manual, pentru a fi la nevoie ușor de găsit, rămînînd să se scrie numai enunțul problemelor dictate de către profesor, care nu se găsesc în culegere. La exercițiu însă, enunțul trebuie scris, mai ales că aceasta nu cere mult timp.

S-ar putea obiecta că transcriind enunțul, elevii îl însușesc mai bine. Nu este însă mai puțin adevărat că mulți elevi copiază enunțul în mod mecanic și numai după aceea citesc mai atent problema ca s-o poată înțelege.

Chiar admițînd, că în timp ce elevii copiază o problemă, pot însuși și enunțul, timpul consumat pentru copiere este în orice caz prea mare și e de preferat însușirea enunțului numai printr-o citire atentă.

Înainte de a trece la a treia propunere pentru evitarea supraîncărcării elevilor prin temele scrise la matematici, vreau să povestesc două întîmplări din care voi extrage apoi anumite concluzii.

Un coleg, profesor de matematică de la Școala medie „Mihail Sadoveanu" din Iași, mi-a cerut să caut o soluție mai puțin complicată decît aceea găsită de dînsul pentru o problemă interesantă de geometrie elementară.

Seara, acasă, am găsit destul de repede o soluție simplă și în același timp interesantă. Întrucît a doua zi dis-de-dimineață trebuia să plec din localitate și în același timp țineam să-i comunic soluția cît mai neîntîrziat, am scris rezolvarea problemei și i-am trimis-o prin poștă.

Trebuie să mărturisesc că rezolvarea în sine mi-a luat numai 20 de minute, în timp ce redactarea soluției mi-ar fi cerut aproape o oră.

Un alt prieten, învățător care predă matematica la o școală de 7 ani și care s-a înscris la cursurile de calificare de doi ani de pe lîngă Institutul de perfecționare a cadrelor didactice mi-a declarat că pentru rezolvarea problemelor din lucrarea de control la aritmetică i-au fost necesare două ore, însă pentru redactarea și trecerea lor pe curat spre a fi trimise institutului i-au trebuit nu mai puțin de șase ore.

Aceste două exemple arată că pe lîngă timpul cheltuit de elevi pentru rezolvarea unei probleme de aritmetică sau geometrie se consumă multă vreme și pentru redactarea scrisă a rezolvării.

Sînt probleme de aritmetică pe care un elev mai bun le poate rezolva după cîteva minute de gîndire dar aceluiași elev îi trebuie cel puțin o jumătate de oră ca să efectueze calculele și să scrie planul de rezolvare.

Desigur că timpul cheltuit de elevi pentru redactarea scrisă a rezolvării problemelor este de mare folos, deoarece îi deprinde să formuleze în scris ceea ce au gîndit și aceasta este foarte necesar atît pentru consolidarea cunoștințelor de matematică cît și pentru cultura generală a elevilor.

Găsesc totuși că nu este necesar să se ceară elevilor redactarea scrisă a tuturor problemelor date pentru acasă. De exemplu, din trei probleme de geometrie propuse elevilor să li se ceară numai pentru una dintre ele redactarea rezolvării în scris iar pentru celelalte două elevii să știe să expună oral rezolvarea. Se poate proceda astfel mai ales cînd este vorba de probleme asemănătoare. Pentru unele probleme se poate pretinde numai o schiță.

Fac această propunere deoarece experiența mi-a arătat că formarea deprinderii de a redacta în scris rezolvarea problemelor de geometrie se poate căpăta făcînd acest exercițiu cu un număr mai mic de probleme decît cel necesar pentru însușirea în mod temeinic a materiei de geometrie prevăzută în programă.

De asemenea găsesc că nu este neapărat nevoie să se întocmească planuri scrise pentru toate problemele de aritmetică ce se propun elevilor spre rezolvare acasă.

De exemplu din cele 10—15 probleme propuse într-o săptămînă în cele cinci ore de aritmetică la clasa a V-a, ar fi suficient să se întocmească planul scris de rezolvare numai pentru 3—4 din ele. S-ar putea indica să nu se efectueze nici calculele pentru o parte din probleme ci să se scrie numai o formulă cu datele problemei care să arate ordinea operațiilor pentru rezolvare, pentru altele urmînd să se expună doar rezolvarea la oral.

Se poate aduce obiecția că un asemenea procedeu ne împiedică să verificăm în clasă dacă elevii și-au lucrat efectiv toate problemele pentru care nu li s-a cerut rezolvarea scrisă.

Acest lucru este adevărat numai în parte, deoarece verificarea se poate face și în timpul ascultării. De altfel verificarea temelor scrise nu ne dă o indicație sigură că elevii au lucrat singuri temele și nu le-au copiat de la colegi.

Bineînțeles acest procedeu nu se poate aplica la problemele de geometrie a căror rezolvare necesită anumite calcule și care bineînțeles vor trebui scrise în caietele de teme.

Pentru a sprijini propunerile făcute vreau să aduc un exemplu din munca mea de la catedră în legătură cu temele date elevilor pentru acasă.

Acum vreo zece ani aveam la şcoala tehnică de mecanică din Arad, un elev M., foarte bun la matematică.

Către sfîrşitul anului, chemîndu-l la răspuns, constat că nu are caiet de teme. Luat din scurt, îmi mărturiseşte sincer că nu a avut niciodată caiet pentru transcrierea temelor pe curat, dar că şi-a făcut de fiecare dată temele pe maculator. Fiind unul dintre cei mai buni elevi din clasă, îi pusesem notele numai pentru răspunsurile date din bancă, sau pentru cele de la lecţia nouă şi astfel omisesem să-i controlez aproape tot anul caietul de teme.

Deoarece eram foarte sever cu elevii în ceea ce priveşte caietul de teme pe curat, aveam impresia că acest elev îşi bate joc de mine şi că toată autoritatea mea de profesor în faţa clasei este grav zdruncinată prin această întîmplare.

Cu toată simpatia ce o aveam pînă atunci pentru acest elev, acum eram de-a binelea supărat pe dînsul şi i-am cerut ca în curs de o săptămînă să scrie pe curat toate problemele de la începutul anului pînă la zi, punîndu-i în vedere că în caz contrar îl voi lăsa corigent.

Îmi dădeam seama că elevul nu cîştigă nimic din această muncă, dar credeam atunci că numai astfel se putea apăra prestigiul meu de profesor în faţa clasei.

Numai după două zile, elevul M. se prezintă cu două caiete foarte frumos şi ordonat scrise şi astfel chestiunea a fost închisă.

Am aflat mai tîrziu că elevul nu dormise două nopţi şi se grăbise să termine de scris caietele pentru ca tatăl său, profesor la aceeaşi şcoală, care era extrem de sever cu proprii săi copii, să nu afle cele întîmplate.

Desigur, gîndeam eu atunci, prestigiul meu în faţa clasei fusese momentan salvat, dar oare acest elev, care continua să-mi fie totuşi drag cu toate cele întîmplate — nu mi-a servit o lecţie destul de usturătoare, dovedindu-mi că este absurd să ceri elevilor să-şi transcrie temele pe curat şi să redacteze rezolvarea tuturor problemelor propuse?

Dovada cea mai bună mi-o dăduse chiar el, care un an întreg nu-şi scrisese temele pe curat şi cu toate acestea era cel mai bun elev din clasă la matematică.

Acest caz şi altele asemănătoare m-au convins cu timpul să nu mai cer teme transcrise pe curat, ci numai caietul pe care elevul şi-a lucrat temele cu creionul acasă. Rezultatele la învăţătură n-au fost mai slabe, ci din contra am avut posibilitatea să propun mai multe exerciţii fără ca elevii să se plîngă că nu ,au timp suficient pentru a le pregăti.

TH. DRĂGĂNEL
lector la I.P.C.D. Iaşi

Cronică

CEA DE-A DOUA SESIUNE CENTRALĂ A „LECTURILOR PEDAGOGICE"

Bucureşti, 31 mai — 2 iunie 1958

Conţinutul celei de-a doua sesiuni centrale a „Lecturilor pedagogice" constituie o mărturie a eforturilor depuse de cadrele didactice din întreaga ţară pentru prezentarea experienţei înaintate, acumulată zi de zi, experienţă care condiţionează îmbunătăţirea continuă a procesului de educaţie şi învăţămînt, precum şi dezvoltarea ştiinţei pedagogice fundamentată pe concepţia marxist-leninistă.

Rezultatele obţinute de acei ce şi-au propus să studieze şi să generalizeze experienţa lor sau a altora, în vederea popularizării ei, contribuie la îmbogăţirea pedagogiei ştiinţifice, dar valoarea acestor rezultate este, la rîndul ei, condiţionată de îndrumarea primită din partea ştiinţei pedagogice, fără de care se ajunge la studii nefundamentate ştiinţific.

Sesiunea „Lecturilor pedagogice centrale" s-a desfăşurat pe baza rezultatelor obţinute în cadrul sesiunilor regionale ale „Lecturilor pedagogice", care au avut loc în a doua jumătate a lunii martie 1958.

Pregătirea sesiunii centrale a necesitat o muncă susţinută din partea secţiilor de învăţămînt regionale şi a comisiilor pe specialităţi, care au selecţionat cele mai bune lucrări din cele citite în sesiunile regionale ale „Lecturilor pedagogice", precum şi din partea Institutului de ştiinţe pedagogice, care a făcut trierea lucrărilor trimise de regiuni în vederea alegerii celor mai bune, pentru a fi prezentate la sesiunea centrală.

Din 271 lucrări susţinute de autori, în cadrul sesiunilor regionale, au fost trimise Institutului de ştiinţe pedagogice 142 lucrări. Dintre acestea, 84 au fost selecţionate pentru sesiunea centrală a „Lecturilor podagogice".

Printre regiunile cu cele mai multe lucrări trimise Institutului de ştiinţe pedagogice şi cu mai multă grijă selecţionate, putem cita regiunea Cluj cu 13 lucrări trimise, dintre care 11 au fost selecţionate pentru sesiunea centrală, Timişoara cu 18 lucrări trimise şi 10 selecţionate, oraşul Bucureşti cu 23 lucrări trimise şi 18 selecţionate şi regiunea Iaşi cu 6 lucrări trimise dintre care 4 selecţionate. Nu acelaşi lucru îl putem spune despre regiunea Bacău, de pildă, care a trimis 13 lucrări, dintre care numai 3 au fost selecţionate. De asemenea, putem cita regiunea Bucureşti ca singura regiune din ţară care n-a trimis pentru sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" nici o lucrare. O lipsă mare în această privinţă o are, în primul rînd Secţia de învăţămînt a regiunii Bucureşti care n-a preluat la timp şi cu suficient spirit de răspundere sarcinile fostului cabinet pedagogic regional, deci şi problema îndrumării şi organizării sesiunilor „Lecturilor pedagogice" şi în al doilea rînd, Comisiei centrale a „Lecturilor pedagogice" care nu s-a ocupat în suficientă măsură de regiunea Bucureşti, în legătură cu pregătirea Lecturilor.

La sesiune au participat aproximativ 500 persoane, dintre care 112 delegaţi din toate regiunile ţării. S-au prezentat şi s-au discutat 5 lucrări în plenară şi 79 lucrări în cele 16 subsecţii şi secţii organizate pe specialităţi.

Au prezentat lucrări în cadrul celei de-a doua sesiuni centrale a „Lecturilor pedagogice": profesori (57), învăţători (15), educatoare (10), medici (1) şi părinţi (1).

Făcînd o comparaţie în cifre şi procente de felul cum au fost pregătite prima sesiune centrală din 1956 şi cea de-a doua sesiune centrală din 1958, datele pe ţară sînt următoarele:

Sesiunea	Inscrieri pentru Lecturi	Elaborate		Selec. de regiuni şi susţ. în sesiuni		Selecţionate pentru sesiunile centrale		
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	% faţă de lucrările susţinute	% faţă de lucrările elaborate
1956	1.110	400	36,0	241	60,0	58	14,5	24,0
1958	904	604	66,8	271	44,8	84	13,9	30,9

Din această situaţie putem observa o creştere a simţului de răspundere a celor înscrişi pentru sesiunile „Lecturilor pedagogice" din 1958, faţă de cei înscrişi în 1956, numărul lucrărilor elaborate fiind mai mare în 1958 faţă de 1956, deşi numărul înscrişilor este mai mic. De asemenea, mai putem observa creşterea exigenţei la comisiile de selecţionare de la regiuni unde, pentru sesiunea din 1958, avem un procent mai mic de lucrări admise (13,9), deşi lucrările, sînt în genere, mai bune.

*

Ceea ce trebuie să fie subliniat în legătură cu cea de-a doua sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice" şi care a fost evidenţiat în concluzii de către tov. prof. Stanciu Stoian, îl constituie, în primul rînd, tematica.

Tematica sesiunii centrale din 1958 este mult mai bogată, mai variată și mult mai legată de problemele actuale ale școlii. Astfel, din tematică n-au lipsit problemele privind politehnizarea învățămîntului de cultură generală, contribuția cadrelor didactice la colectivizarea agriculturii, realizarea educației patriotice prin predarea diferitelor obiecte de învățămînt, înlăturarea supraîncărcării elevilor etc.

Dacă facem procentul lucrărilor care au tratat temele de mai sus, față de cele prezentate în cea de-a doua sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice" și care se referă la predarea diferitelor obiecte de învățămînt, avem 5,2% lucrări în legătură cu politehnizarea învățămîntului de cultură generală, 2,6% lucrări care tratează despre educația patriotică, 2,2% lucrări care se ocupă de înlăturarea supraîncărcării elevilor, 1,8% lucrări în legătură cu folosirea materialului didactic, iar 88,2% lucrări în legătură cu predarea diferitelor obiecte de învățămînt.

Aceste procente ne arată că, deși a existat o preocupare din partea unor secții de învățămînt regionale, pentru a orienta autorii în vederea tratării celor mai importante și actuale teme ale învățămîntului nostru, totuși la sesiunile regionale cît și la sesiunea centrală, numărul și chiar calitatea unor referate n-au fost la înălțimea așteptărilor.

Astfel, lucrarea „Contribuții la problema educației patriotice" a tov. Roman Ioan, cu o temă foarte actuală pentru care autorul a depus un efort deosebit și o sistematică muncă de cercetare, a fost prezentată într-o formă modificată în urma observațiilor făcute de Institut. Neavînd timpul necesar să-și revadă temeinic lucrarea, autorul a fost nevoit să renunțe în expunere doar la unele pasaje indicate de noi. În discuțiile și concluziile sesiunii, s-a arătat că lucrarea respectivă conține o serie de confuzii ideologice. Cea mai mare lipsă a lucrării o constituie faptul că tratează problema patriotismului socialist ruptă de internaționalismul proletar și că, deși recunoaște importanța educației patriotice prin prezent, se axează mai mult pe fapte din trecut.

Tot în legătură cu educația patriotică realizată în spiritul patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, tov. prof. Stanciu Stoian a semnalat în concluzii un pericol și anume că, atunci cînd este vorba de educația patriotică, se merge în adevăr pe o linie greșită, aceea a unui sentimentalism în care numai istoria și literatura predată într-un anumit mod sînt socotite că ar putea să aducă o contribuție importantă. Acest lucru este greșit, deoarece toate obiectele de învățămînt pot aduce contribuția lor în formarea la elevi a convingerilor patriotice, în care elementul esențial este gîndirea, conștiința în ceea ce are ea mai viu, mai temeinic, mai de durată.

Este foarte adevărat că tratarea unor asemenea teme cere un studiu mai îndelungat, mai atent, folosirea diferitelor metode de cercetare științifică cu multă pricepere și îndemînare etc., lucruri pe care unele cadre didactice le privesc încă cu oarecare teamă, cu oarecare sfială.

Cu această rezervă, o mare parte din lucrările prezentate în sesiunea centrală merită să fie menționate. De exemplu, lucrarea tov. Hazgan Aristide „Observații și sugestii cu privire la aplicarea actualului sistem de notare în școala de cultură generală" este foarte importantă prin tema tratată. Autorul arată necesitatea sporirii exigenței față de pregătirea multilaterală a elevilor, de problemele complexe ale educației comuniste. În cercetarea problemelor ce au stat la baza lucrării, autorul a folosit un sistem variat de metode, între care un loc deosebit îl ocupă experimentul.

Lucrarea tov. Dragomirescu Ion „Contribuția istoriei la realizarea educației patriotice în școală", constituie un exemplu de felul cum profesorul de istorie reușește să trezească, prin metodele și conținutul muncii sale, dragostea pentru patrie, legată indisolubil de internaționalismul proletar.

Și tov. Titus Roșu, în lucrarea „Din experiența unui cerc de istorie", arată cum a izbutit ca, prin cercurile de istorie, să trezească la elevi dragostea de ținutul natal, dragostea de patrie, de trecutul eroic al poporului nostru și de realizările regimului nostru democrat-popular. Amîndouă lucrările vor contribui la realizarea importantei probleme a educației patriotice în școala noastră. În ceea ce privește lucrarea tov. Măndescu Dumitru „Colaborarea între conducerea întreprinderii și școală, în procesul de politehnizare a învățămîntului", singura lucrare admisă cu asemenea temă, ea ne înfățișează unele aspecte și învățăminte valoroase din experiența de doi ani privind organizarea practicii în producție și îndeosebi a elevilor din clasele mari (IX și X). Analizînd com-

parativ rezultatele obținute de către grupele de băieți și fete, autorul ajunge la concluzia că, practica în producție a influențat în mod pozitiv pregătirea elevilor, atitudinea lor față de muncă, disciplină etc.

La viitoarele sesiuni ale „Lecturilor pedagogice" va trebui să fie cuprinse un număr mult mai mare de lucrări legate de organizarea practicii în producție, lucrări care sînt chemate să contribuie la îmbunătățirea activității cadrelor, privind politehnizarea învățămîntului nostru de cultură generală.

O lucrare destul de apreciată în sesiune, prin importanța și actualitatea temei, a fost „Contribuția școlii la lupta pentru colectivizarea agriculturii în regiunea Constanța", susținută de tov. Bădică Ion.

Autorul scoate în evidență activitatea desfășurată de cadrele didactice din regiune, în legătură cu colectivizarea agriculturii, dă prețioase indicații privind legarea învățămîntului de viață, vorbește despre orientarea ideologică și politică a cadrelor, precum și despre strînsa colaborare a pedagogilor cu părinții elevilor pentru rezolvarea importantei probleme a colectivizării agriculturii. Lucrarea cuprinde exemple, metode, de felul cum pot să-și desfășoare activitatea cadrele didactice din celelalte regiuni ale țării, pentru atingerea aceluiași scop.

Un domeniu important al muncii educative — „Organizația de pionieri și tineret", „colectivul de elevi" și „unele aspecte din munca cu părinții", au fost slab reprezentate din punct de vedere numeric.

Una dintre cele două lucrări din prima categorie, cea a tov. Căliman Adam, „Colaborarea dintre instructorul de pionieri, cadre didactice și familie; organizarea justă a activității pionierilor pentru dezvoltarea intereselor", prezintă aspecte interesante din viața pionierilor, a școlii, a activității complexe desfășurate în grupe, detașamente, unități etc. În lucrare se arată că succesul educației depinde foarte mult de asigurarea colaborării dintre școală, familie și organizația de tineret.

Se simte imperios nevoia ca, în viitoarele sesiuni regionale și centrale să se prezinte mai multe lucrări în legătură cu organizațiile de pionieri și tineret.

Și în lucrarea tovarășei Minișan Minerva: „Din munca mea ca diriginte pentru închegarea colectivului de elevi", singura cu această temă, se descriu diferite procedee, la care a recurs autoarea pentru a crea un colectiv închegat în clasa a X-a B, formarea la elevi a spiritului de răspundere față de colectiv, mîndria de a fi elevii școlii etc.

În ceea ce privește lucrarea „Unele aspecte din munca cu părinții" a tov. Tănase Gherghina, aceasta devine interesantă prin descrierea unor fapte care se sprijină pe o experiență didactică îndelungată, cu privire la strînsa colaborare dintre școală și familie. mai cu seamă cu părinții elevilor din clasa I.

Lucrarea: „Forme și conținut în munca de sprijinire și îndrumare a tinerelor cadre didactice pentru ridicarea calificării profesionale", susținută de tov. Ghiță Gheorghe, responsabilul colectivului pedagogic al raionului T. Vladimirescu din București, reprezintă un început bun pe linia organizării și îndrumării tinerilor profesori și învățători. În această lucrare, multe raioane și secții de învățămînt regionale vor găsi importante sugestii în legătură cu grija ce trebuie să se poarte tinerelor cadre.

Nu putem să nu subliniem și valoarea lucrărilor tov. Florian și Valeria Dițuleasa, precum și a tov. Becheru Gh., prima cu titlul „Cum folosim abecedarul în condițiile muncii simultane cu două clase, pentru formarea deprinderilor de citire corectă, conștientă și curgătoare" și a doua, „Organizarea, îndrumarea și controlul lecturii în afară de clasă". Amîndouă lucrările pot fi de un real folos cadrelor didactice de la clasele I—IV, atît pentru cei care predau simultan la două sau mai multe clase, cît și pentru acei care predau la o singură clasă.

Apreciem ca un lucru foarte important faptul că, în cadrul celei de-a doua sesiuni centrale a „Lecturilor pedagogice" s-au putut forma, pe baza lucrărilor trimise de regiuni cele două subsecții „Desenul în învățămîntul preșcolar" și „Alte activități în învățămîntul preșcolar". Atît în prima cît și în a doua subsecție au fost susținute cîte cinci lucrări.

În prima subsecție, tov. Alexandrescu Ștefania a prezentat lucrarea „Din experiența muncii privind folosirea desenului decorativ cu creioane colorate și acuarele la copiii din grupa mare". Se citează în lucrare procedeele folosite și rezultatele obținute de către autoare în activitatea desfășurată în ultimii trei ani. De asemenea, în cea

de-a doua subsecție a fost mult apreciată lucrarea „Dezvoltarea auzului muzical și a dragostei pentru muzică la preșcolarii mici" prezentată de tov. Buznea Cecilia.

Amîndouă lucrările sînt meritorii și pot fi folosite cu mult interes în grădinițele de copii.

Cu ocazia celei de-a doua sesiuni centrale, în secția „naționalități conlocuitoare", au fost susținute șase lucrări cu o tematică destul de variată, toate lucrările fiind unanim apreciate.

Dintre acestea, lucrarea prezentată de tov. Iartz Helmut „Material didactic pentru predarea limbii germane în școlile cu limba de predare maghiară", a fost ilustrată cu numeroase planșe bine executate. S-a putut observa că planșele au fost astfel întocmite încît să se poată folosi comparativ metodele de predarea limbii germane în școlile cu limba de predare maghiară.

Tot în această secție s-a prezentat singura lucrare în legătură cu predarea desenului în școala elementară.

Putem sublinia cu satisfacție că, la sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" din 1958, naționalitățile conlocuitoare s-au prezentat destul de bine, intrînd în sesiune cu 11 lucrări selecționate, lucrări care au fost susținute în plenară în secția respectivă și în alte subsecții. Exemplu în subsecția „Directori", tov. Kösa Istvan a prezentat lucrarea: „Organizarea activității de vară a pionierilor și școlarilor", în care autorul înfățișează formele de organizare a timpului liber al elevilor, subliniind în special *importanța excursiilor, activitatea în taberele de curte, în cluburi etc.*

Concluziile mai subliniază faptul că, dacă privim în general conținutul celor 84 lucrări prezentate de autori în cadrul celei de-a doua sesiuni centrale a „Lecturilor pedagogice", putem face afirmația că s-a dat o orientare în general justă problemelor prezentate, s-au scos în evidență procedee și metode folosite în activitatea practică și că, în lucrările actualei sesiuni centrale, s-a dat mai multă atenție metodicii muncii de cercetare. Un mare cîștig îl constituie faptul că profesorii și învățătorii, părăsesc cu hotărîre compilațiile de lucrări străine, adunînd materialul faptic din propria lor experiență. La sesiunea actuală ni s-a prezentat în adevăr un bogat material faptic. Mult mai puține lucrări prezentate de autori în actuala sesiune centrală — față de prima sesiune din 1956 — au rămas la nivelul descrierii faptelor fără a face o analiză adîncă a acestora, pentru a obține o generalizare.

Discuțiile care s-au purtat pe marginea lucrărilor susținute în plenară, pe secții și subsecții au fost — așa cum se precizează și în concluziile sesiunii, la un nivel corespunzător, unele dintre ele chiar la un nivel deosebit. Atît expunerile cît și discuțiile au dovedit multă maturitate și seriozitate.

Marea majoritate a participanților la discuții, atît în plenară cît și pe secții, au subliniat *importanța sesiunilor „Lecturilor pedagogice"* ca un deosebit mijloc de antrenare a cadrelor didactice în munca științifică, de dezvoltare a științei pedagogice și de îmbunătățire a procesului instructiv-educativ.

De asemenea, participanții au considerat sesiunea centrală ca un larg schimb de experiență, atît în ceea ce privește activitatea practică, cît și în munca de colaborare a lucrărilor pentru Lecturi.

Din desfășurarea lucrărilor celei de-a doua sesiuni centrale, atît comisia centrală a „Lecturilor pedagogice" cît și secțiile de învățămînt regionale și participanții trebuie să aibă în vedere ca la viitoarea sesiune, probleme ca: „politehnizarea învățămîntului de cultură generală", „educația patriotică", „înlăturarea supraîncărcării elevilor", precum și fizica, chimia, muzica, desenul, educația fizică și lucrul manual, care în actuala sesiune au fost reprezentate prin cîte o lucrare sau cel mult două, să fie tratate într-un număr mai mare de lucrări.

Prin hotărîrile Congresului al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, cadrelor didactice de la sate le revin sarcini de mare importanță în legătură cu colectivizarea agriculturii, cu ridicarea continuă a nivelului cultural al satelor noastre etc. În legătură cu aceasta nu trebuie pierdută din vedere constatarea că lucrările prezentate în cadrul celei de-a doua sesiuni centrale, nu sînt produsul cadrelor noastre didactice care își duc munca la sate, ci majoritatea autorilor sînt din orașe. Cu siguranță, avem multe raioane din cadrul regiunilor și foarte multe sate din cadrul raioanelor, în care cadrele didactice nu sînt deplin lămurite de rostul sesiunilor „Lecturilor pedagogice". Această

situație este valabilă pentru majoritatea regiunilor noastre. La viitoarele sesiuni lipsa aceasta trebuie să fie eliminată, astfel încît învățătorii și profesorii din satele noastre să participe cu multe lucrări.

Comisia centrală a „Lecturilor pedagogice" va trebui să țină seama pentru viitoarele sesiuni de sugestiile primite din partea participanților la actuala sesiune, efectuînd o muncă de îndrumare a „Lecturilor" mai organizată în întreaga etapă pentru elaborarea lucrărilor, pentru selecționarea lucrărilor din timp, în vederea publicării cu cel puțin două săptămîni înainte de sesiune, a rezumatelor și programelor, spre a fi consultate de participanți.

De asemenea, Comisia centrală a „Lecturilor pedagogice" trebuie să aibă grijă ca în plenară să se susțină mai puține lucrări, pentru ca discuțiile să fie mai substanțiale. Același lucru și pentru secțiile și subsecțiile în care, la actuala sesiune, au fost susținute multe lucrări (de exemplu 11 în subsecția elementar). Desigur că un număr așa mare de referate, unele dintre ele cu întindere mare, fiind expuse în două zile, nu dau posibilitatea unor discuții largi care să contribuie la îmbunătățirea lucrărilor prezentate.

Dar activitatea privind „Lecturile pedagogice" nu se termină o dată cu sesiunea centrală, ci ea trebuie să crească în intensitate prin acțiunile întreprinse de secțiile de învățămînt regionale, raionale și cabinetele pedagogice raionale, care trebuie să înceapă imediat munca de depistare a cadrelor fruntașe din satele și raioanele regiunii, de lămurire în vederea înscrierii lor pentru sesiunile regionale ale „Lecturilor" din 1960.

În același timp, Comisia centrală a „Lecturilor pedagogice" pregătește materialul pentru a publica din timp tematica care va servi drept ghid cadrelor didactice în alegerea temelor. De asemenea, pregătește materialele susținute în sesiunea centrală, care vor fi publicate în cele 6 volume prevăzute în planul Institutului.

Un element nou, care trebuie scos în evidență la cea de-a doua sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice", îl constituie cele 14 premii acordate tovarășilor cu cele mai bune lucrări. Un premiu I a două mii lei; 3 premii II a o mie lei și 10 premii III a cinci sute lei, totalizînd suma de zece mii lei, acordată de Ministerul Învățămîntului și Culturii pentru cele mai bune lucrări. În afară de cele 14 premii, juriul a mai acordat 19 mențiuni pentru lucrări care au fost susținute în plenară și pe secții. În organizarea sesiunii centrale a „Lecturilor pedagogice" un prețios ajutor a fost oferit de Comitetul central al sindicatului muncitorilor din învățămînt și cultură.

Considerăm că cea de-a doua sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice", prin conținutul ei, prin felul cum a fost organizată, s-a desfășurat în condiții bune.

În general, putem afirma că modul în care s-a desfășurat cea de-a doua sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice" a dovedit o mai accentuată maturizare a cadrelor noastre didactice în ceea ce privește pregătirea științifică, a dovedit că aceste cadre își duc activitatea în spiritul pedagogiei noi, științifice.

Acest lucru îl putem considera drept un început de victorie în munca de studiere, generalizare și popularizare a experienței pozitive a cadrelor, a dezvoltării școlii noastre.

MIHAI TIMOFTE

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A ELEVILOR O PREOCUPARE A CERCULUI LITERAR DE LA ȘCOALA MEDIE nr. 19 „ION CREANGĂ" — BUCUREȘTI

Printre diferitele activități organizate cu elevii în afara clasei, cercurile pe obiecte prezintă o importanță deosebită din punct de vedere instructiv, ele contribuind la adîncirea și lărgirea cunoștințelor însușite de elev la lecție, la dezvoltarea aptitudinilor și la formarea priceperilor și deprinderilor prin aplicarea acestor cunoștințe.

De necontestat este rolul educativ al cercurilor pe obiecte, ele aducînd un aport însemnat prin conținut și modul de desfășurare, la formarea convingerilor comuniste ale elevilor, a calităților morale necesare omului nou. Cercurile pe obiecte stimulează activitatea cratoare a elevilor și dovadă concretă în acest sens ne-o oferă lucrările efectuate de elevi, practice sau chiar teoretice, creații literare personale etc.

În practică, cercurile pe obiecte au dovedit o influență demnă de apreciat asupra dezvoltării sentimentului patriotic, permițînd o cunoaștere amplă a bogățiilor și frumuseților patriei, a folclorului, a tezaurului literaturii noastre clasice și progresiste, precum și a clasicilor literaturii universale. În acest sens și-au exercitat influența și cercurile literare din Școala medie nr. 19 „Ion Creangă", unde, în cursul anului 1957—58, a funcționat un cerc pentru cl. V—VII și cîte un cerc pentru clasele paralele ale cursului mediu (cl. VIII-a, a IX-a și a X-a).

Tematica acestor cercuri a fost alcătuită cu grijă de către tov. profesori conducători de cercuri și discutată apoi în comisia metodică a școlii. În fixarea tematicii s-au urmărit diverse probleme și în special problema educației patriotice a elevilor, prin: cunoașterea vieții și operelor marilor noștri scriitori clasici și progresiști, a folclorului, a evenimentelor istorice din trecut, a frumuseților patriei etc.

De pildă la cl. V—VII s-a analizat în cercul literar opera scriitorului Ion Creangă, subliniindu-se legătura lui cu poporul și inspirația folclorică din basme și povestiri. În completare a urmat diafilmul „Harap-Alb".

Tot la acest cerc s-a discutat tema: Dragostea de natură și de popor oglindită în poezia lui M. Eminescu. Referatul susținut de o elevă a scos în evidență viața zbuciumată a poetului, o adevărată victimă a contradicțiilor sociale existente.

Expunerea frumoasă a referatului, împletită cu versuri din poeziile lui M. Eminescu, a conturat sentimentul puternic al dragostei pentru natura patriei, un permanent refugiu al poetului pentru alinarea suferințelor lui. Eleva ne spune: „Poetul își petrece primii ani ai vieții ascultînd poveștile și cîntecele bătrînilor sau cutreierînd pădurea, pe care, mai tîrziu, o va cînta în poezia „O rămîi" și o va regreta, cu atîta patimă, împreună cu copilăria lui".

Vorbind despre influența folclorului în creația poetului, eleva spune: „Dragostea poetului M. Eminescu pentru arta populară izvora, firesc, din legăturile cu istoria și viața poporului său, pe care le-a cunoscut și cunoscîndu-le, le-a cîntat mai bine ca oricine". Iar în ceea ce privește patriotismul eminescian, se spune în referat: „Cîți dintre cei ce și-au apărat „sărăcia" și „nevoile" și „neamul" n-au găsit înflăcărare și tărie în dragostea de patrie insuflată de poezia eminesciană și cîți oare, dacă ar fi nevoie, nu-și vor apăra patria liberă sub imboldul acestei sfinte iubiri de țară insuflată și de poezia lui Eminescu?".

Atît conținutul referatului cît și discuțiile purtate pe marginea lui și concluziile finale au subliniat patriotismul poetului și au stimulat dragostea elevilor pentru marele poet și pentru cunoașterea operelor lui cu care poporul nostru se mîndrește. Credem că, în acest fel, am făcut încă un pas înainte în dezvoltarea sentimentului patriotic la elevi.

Pentru cunoașterea tezaurului literaturii noastre populare, la clasele a VIII-a a avut loc un cerc literar cu tema: „Portretul în balada populară". Referatul, prezentat de una din elevele clasei, a dovedit din plin dragostea pentru creațiile populare, prin grija cu care a fost alcătuit și prin căldura cu care au fost analizate figurile eroilor din baladele noastre, Corbea, Toma Alimoș, Gruia, Novac, prototipuri ale poporului nostru. Eleva subliniază rolul și importanța folclorului spunînd: „În folclor, regăsim viața poporului, sentimentele ce se aprind în sufletul țăranului: dorul, tristețea, dragostea, veselia, optimismul, revolta împotriva asupritorilor dinlăuntrul țării și a cotropitorilor din afară. În folclor, grăiește înțelepciunea poporului, strînsă de-a rîndul veacurilor și, fără preget, înviorate de mlădițele vieții noi".

Discuțiile purtate și concluziile au adîncit și îmbogățit cunoștințele elevilor, stimulînd interesul pentru cercetarea și culegerea folclorului.

Cunoașterea trecutului istoric și a luptei dusă de scriitorii progresiști pentru libertatea și drepturile poporului nostru constituie un alt aspect al dragostei de patrie. În acest scop, s-a organizat cu elevele clasei a X-a un cerc literar cu tema: „Nicolae Bălcescu, luptător revoluționar și scriitor progresist".

Pentru ilustrarea temei, elevele clasei au prezentat referate despre: Poemul „Bălcescu" de E. Jebeleanu, romanul „Un om între oameni" și drama „Bălcescu" scrise de Camil Petrescu. Analizînd figura lui Bălcescu și rolul său în organizarea revoluției de la 1848, elevele au arătat imaginea feudalismului în descompunere, care a dus la revoluție, rolul poporului în făurirea istoriei, rolul eroului pozitiv reprezentat prin Bălcescu, care apare ca cel mai desăvîrșit exponent al poporului.

Vorbind despre poemul „Bălcescu", o elevă spune: „E. Jebeleanu evocă cu o deosebită măiestrie episoade din lupta plină de abnegație dusă de marele patriot romîn pentru dreptate socială și libertate națională. Bălcescu este descris în culori vii, luminoase, poemul este plin de căldură și dragoste de popor ca și nobila inimă a eroului. Jebeleanu reușește să reînvie în mințile noastre imaginea demnă a luptătorului care și-a închinat întreaga viață cauzei poporului asuprit, care nemaiputînd răbda asuprirea a luat arma în mînă în 1848, și în fruntea poporului a pornit la luptă, cu prețul vieții lui, dînd astfel un viu exemplu de patriotism, sacrificiu și măreție". O altă elevă, analizînd „Un om între oameni" spune: „Citind romanul, sîntem cuprinși ca și autorul de o nețărmurită dragoste față de omul, cetățeanul și patriotul Bălcescu, ale cărui gînduri înaripate au străbătut negura vremurilor și au prevăzut zilele luminoase de astăzi. Sufletul nostru se umple de mîndrie la gîndul că sîntem urmașii unui om ca Bălcescu și totodată, de simțămîntul datoriei pentru moștenirea lăsată de acesta, de grija de a nu fi așa cum spunea Eminescu: „epigoni".

Discuțiile pe marginea referatelor au adus prețioase completări, iar în concluzii s-a subliniat măiestria artistică cu care scriitorul a conturat figura marelui Bălcescu „om între oameni" patriot desăvîrșit și viu exemplu pentru noi toți.

La cercul literar al cl. a IX-a s-au discutat și alte teme care educă sentimentul patriotic la elevi, ca de pildă: „Munca privită sub diferite aspecte, în trecut și azi". Elevele au prezentat 3 referate: „Munca oglindită în literatura dinainte de 23 August"; „Transformarea socialistă a agriculturii zugrăvită în literatura de după 23 August"; „Industrializarea țării oglindită în literatura de după 23 August".

Referatele au arătat comparativ condițiile de muncă din trecut și azi, noua atitudine față de muncă a muncitorilor actuali, conștienți de aportul lor prețios în construirea unei vieți libere și fericite, a orînduirii socialiste.

În cadrul aceluiași cerc literar, de data aceasta transformat în cerc dramatic, s-a pregătit primul act din „O noapte furtunoasă" a lui I. L. Caragiale și s-a dramatizat „Five o-clock" de același autor, care s-au reprezentat în școală și apoi într-o sală publică, cu ocazia manifestărilor artistice pentru alegerile de deputați. Elevele s-au pregătit cu entuziasm și cu rîvnă și au interpretat rolurile în mod deosebit de frumos, încît succesul obținut a fost pentru ele o recompensă bine meritată. Tot în cadrul cercului literar am stimulat și creațiile artistice în legătură cu trecutul istoric și cu aniversările luptei eroilor clasei muncitoare. Astfel o elevă din clasa a X-a B a scris poezii închinate lui M. Eminescu, N. Bălcescu și Vasile Roaită, care s-au citit în cerc. Aceste poezii au plăcut elevelor, stimulînd și pe altele în arta prozodiei.

Prof. *MUNTENU MARIA-BREASTA*
Școala medie nr. 19 „Ion Creangă"

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Pe marginea rubricii din ziarul „Scînteia Tineretului"

„SĂ DISCUTĂM DESPRE TINEREŢE—EDUCAŢIE—RĂSPUNDERI !"

Problemele tineretului se discută întotdeauna cu pasiune. Tinerii se pasionează pentru că e vorba de viaţa şi viitorul lor, iar cei mai în vîrstă intervin cu autoritatea pe care le-o acordă experienţa cîştigată. Cei tineri sînt convinşi că, pînă la ei, nimeni n-a iubit şi n-a suferit atîta, că nimeni pînă la ei, n-a trecut prin atîtea încercări şi frămîntări. Iar cei mai în vîrstă iau un aer de superioritate şi nu pierd ocazia să amintească cum era „pe timpul lor", cînd tinerii erau altfel, nu aşa cum sînt „cei de azi". Şi unii şi alţii au dreptate, în felul lor, deosebirea dintre ei provenind nu atît din cauza vîrstei cît din cauza transformărilor continui şi rapide care se produc în societatea noastră contemporană.

Se pare că tinereţea îşi are problemele ei eterne: cristalizarea noţiunilor de bine şi rău, ca proces hotărîtor în formarea personalităţii, atitudinea faţă de prietenie şi dragoste, alegerea profesiunii, împăcarea datoriei cu pasiunea etc. Cu toate acestea, nici un pedagog nu a putut crea o teorie educativă valabilă pentru adolescentul şi tînărul din toate timpurile. Şi este firesc acest lucru, deoarece cu fiecare generaţie apare un alt tip de om, iar problemele tinereţii se cer rezolvate în condiţii mereu noi faţă de trecut.

Bunăoară, pe tineri i-a preocupat întotdeauna problema dragostei şi a prieteniei. Dar în condiţiile în care femeia era ţinută într-o stare de vădită inferioritate faţă de bărbat, nu putea fi vorba nici de prietenie şi nici de dragoste în accepţiunea de astăzi a cuvintelor. Noţiunile de adevăr şi minciună, de bine şi de rău, de pasiune pentru muncă şi creaţie au evoluat şi ele. Între ideea burgheză şi cea socialistă despre morală este o prăpastie; între pasiunea pentru parvenire a capitalismului şi pasiunea pentru munca creatoare a muncitorului eliberat de exploatare, deosebirea este de asemenea uriaşă.

Într-un cuvînt, problemele eterne ale tineretului sînt numai formal eterne; conţinutul lor diferă de la o orînduire la alta, de la un veac la altul şi, în vremea noastră, chiar de la o generaţie la alta.

De aceea ni se pare firesc şi ne întăreşte convingerea celor afirmate la început interesul pe care l-a stîrnit printre cititori, rubrica: **să discutăm despre tinereţe-educaţie-răspunderi,** care apare de un an în coloanele ziarului „Scînteia Tineretului".

Din analiza numeroaselor articole apărute în această rubrică se desprinde preocuparea cititorilor, tineri sau mai vîrstnici, pentru problemele actuale de educaţie. Ziarul are incontestabilul merit de a fi pus în discuţie cele mai arzătoare probleme, folosind o cale originală şi rodnică: el a deschis coloanele sale cititorilor şi i-a încurajat să ridice cu curaj şi sinceritate cele mai diferite şi mai complexe aspecte din viaţă. „Scînteia Tineretului" se înscrie astfel printre ziarele care au acordat o deosebită atenţie problemelor de educaţie.

Interesant este şi istoricul acestei rubrici: „Scînteia Tineretului" a publicat în luna iunie a anului trecut o cutremurătoare scrisoare a unui corespondent. În ea se relata tragedia unei tinere fete, care a fost sedusă şi apoi părăsită de un netrebnic, şi care, demoralizată, a decăzut din ce în ce mai rău. Cine-i vinovat de nenorocirile care s-au abătut asupra tinerei fete? — întreba autorul articolului. Ca răspuns, profesorul I. Cremer, în numărul următor al ziarului a publicat articolul: „Invitaţie la o discuţie despre educaţie". I. Cremer propunea ca participanţii la discuţie să nu se limiteze numai la simpla relatare de fapte, ci să le şi analizeze, să descopere cauzele şi să propună soluţii. Discuţia trebuia să arate ce e bun şi ce e

rău în munca educativă a școlii, a organizațiilor de copii și tineret și a părinților. În încheiere, se cerea ca de la fapte să se treacă la sinteză, la idei generale, la concluzii care să însemne un ajutor real în munca educativă.

Redacția, însușindu-și aceste propuneri, a pus paginile ziarului la dispoziția tuturor acelora care aveau ceva de spus în problema educativă. Au scris muncitori, activiști ai organizațiilor de U.T.M., asistenți universitari, profesori și directori de școli, judecători, milițieni, elevi și studenți, părinți și bunici, tineri și bătrîni.

Dacă în marea masă a cititorilor chemarea redacției a găsit un răspuns imediat și entuziast, nu tot așa s-a întîmplat cu oamenii de știință și, în primul rînd, cu pedagogii care ar fi trebuit să sprijine cel mai mult această inițiativă a „Scînteii Tineretului". Nici I. Cremer, care a sugerat organizarea acestei discuții, nu a mai intervenit de atunci, mai ales că multe din propunerile sale au rămas fără urmări.

Cititorii însă au participat în mare număr la dezbaterea problemelor de educație. În primele luni aproape că nu era număr al ziarului în care să nu figureze și rubrica de care ne ocupăm. De-abia prin luna septembrie începe să intervină un spațiu mai mare între articole, spațiu care se lărgește apoi din ce în ce mai mult pentru ca în anul curent rubrica să apară tot mai rar și ecoul ei să fie mereu mai slab. Se observă parcă o oboseală a redacției, o șovăială în orientarea mai departe a acestei interesante discuții.

Dacă urmărim articolele apărute, putem găsi explicația acestei evoluții: de la început redacția s-a văzut în fața unui material bogat venit din partea cititorilor, fiind aduse în discuție cele mai variate și mai complicate probleme de educație. Mulți tineri cereau sfatul redacției și al celorlalți cititori în problema căsătoriei. Un inginer, serios și sincer în dragostea lui pentru o fată, constată după căsătorie că s-a înșelat, că a luat o ființă indiferentă care-și neglijează munca și căminul. Un alt corespondent lansează un apel mișcător către un tînăr, care a plecat fără urmă, părăsindu-și nevasta și copilul. O cititoare aduce în discuție problema acelor părinți care, fără motive serioase, se opun căsătoriei copiilor lor.

Problema divorțului ocupă și ea un spațiu important în rubrica de care ne ocupăm. „Copii noștri au nevoie de ambii părinți", „Copilul nimănui", „A triumfat dreptatea și omenia", „Copiii trebuie feriți de tragedia divorțului", „Încă nu-i tîrziu", sînt cîteva sugestive titluri ale numeroaselor articole care tratează această temă. În ele se relatează fapte zguduitoare: părinți care se despart fără să le pese de ceea ce se va întîmpla cu copiii lor, copii care se demoralizează și decad din cauza neînțelegerilor dintre părinți sau din cauza descompunerii căminului, părinți care-i folosesc pe copii drept unelte pentru minciunile și ponegrirele ce și le debitează reciproc etc.

Ca urmare a căsniciilor care se destramă, a lipsei de interes și de răspundere a unor părinți, copiii cad sub influențe nefaste. În acest sens se ocupă cîteva articole de problema copiilor delincvenți sau de alții, care prin atitudinile lor huliganice pot ajunge oricînd în fața justiției.

Relațiile dintre părinți și copii sînt analizate și în raport cu respectul și recunoștința ce trebuie să le purtăm celor care ne-au dat viață și ne-au crescut. Articolul „Zece copii nu sînt în stare să întrețină un părinte" a provocat o hotărîtă luare de atitudine din partea cititorilor. Ei au condamnat ingratitudinea copiilor care lasă pe drumuri părinți bătrîni și bolnavi.

Problemele legate de atitudinea în muncă a tineretului sînt și ele prezente. În materialele respective se profilează tipul nou al muncitorului de azi. Chiulul, munca superficială, lipsa de pasiune pentru profesiunea aleasă, sau șovăiala de a se încadra în producție, sînt criticate cu asprime, cum tot atît de aspru sînt criticate lenea sau chiulul elevilor și studenților.

Fapte, nenumărate fapte, unele mai pasionante decît altele, cititorii așteptau însă altceva de la această rubrică, care începuse atît de promițător. Ei nu doreau o simplă relatare de fapte diverse. Pentru a reține atenția cititorilor pentru aceste fapte diverse, ele trebuiau să fie mereu mai dramatice, mai senzaționale. Așa procedau însă ziariștii din trecut, pentru a menține tirajul gazetelor. Or, redacția ziarului „Scînteia Tineretului" n-a urmărit aceasta și bine a făcut.

Deci, dacă „senzaționalul" nu putea și nu trebuia să întrețină interesul cititorilor, atunci pe lîngă simpla înșirurire de fapte ar fi fost necesară o precizare a atitudinii redacției față de mulțimea de probleme ridicate. O încercare de sinteză

și de generalizare ar fi contribuit în mod hotărîtor la ridicarea nivelului discuției.

Prea mult, în această privință, redacția nu a făcut. Cele mai importante probleme legate de viața tineretului au rămas numai enunțate și analizate doar de cititori. Aceștia așteptau însă cuvîntul competent al redacției, care să-i lămurească și să-i înarmeze.

Un lucru a făcut totuși redacția și el trebuie menționat ca o latură pozitivă. A creat în cadrul rubricii cîteva cicluri tematice care au avut menirea de a sistematiza materialul discuției. „În aprilul vieții" și „Care frumusețe e mai frumoasă", (redacția ar fi putut găsi un titlu mai sugestiv pentru această frumoasă problemă), sînt cicluri tematice, în care se dezbat problemele adolescenței, ale prieteniei și dragostei dintre băieți și fete. Un alt ciclu „Demnitatea tinereții" se ocupă de problemele alegerii profesiunii și ale comportării în muncă a tineretului etc.

Dar nici în cadrul acestor cicluri redacția nu a găsit mijlocul de a sintetiza problemele, nu a intervenit cu autoritate în orientarea discuției, nu a tras concluzii valabile și convingătoare pentru cititori. Și cititorii tocmai de asemenea precizări și îndrumări au nevoie.

Tov. Ileana Popovici, care răspunde probabil de această rubrică, încearcă din cînd în cînd să dea oarecare îndrumări. Ea a luat atitudine în problema chiulului elevilor și studenților de la învățătură sau în problema probității profesionale. Cele cîteva articole redacționale sînt însă mult mai puțin convingătoare decît majoritatea corespondențelor venite din partea cititorilor. Nu se poate răspunde prin cîteva formule schematice la complexitatea problemelor puse în discuție de cititori. De altfel, chiar cititorii își exprimă în repetate rînduri dorința unei intervenții mai competente în discuție. Citățm numai una dintre ele:

„Cred că ar fi interesant, scrie un cititor, să apară la această rubrică mai multe materiale scrise de oameni cu mai multă experiență de viață: articole care printr-o analiză adîncă a unor momente din viață, ar fi deosebit de convingătoare și pline de învățăminte pentru tineret."

Asemenea materiale au apărut rar și n-au fost întotdeauna concludente. Dintre ele merită totuși să fie menționat, articolul profesorului Virgil Marinescu din București, care, urmărind rubrica cu regularitate, ajunge la concluzia că în majoritatea articolelor apărute se caută numai în afară răspunderea pentru faptele săvîrșite de tineri.

„Dar oare individul ca atare nu-i vinovat cu nimic?", întreabă pe drept cuvînt profesorul Marinescu. „Tinerii nu poartă nici o răspundere pentru faptele lor? Numai familia, școala, organizația U.T.M. sînt singurele vinovate?" Fără a nega rolul important al acestor factori, autorul articolului cere ca efortul educativ să se îndrepte spre o creștere continuă a nivelului de conștiință, a răspunderii personale.

Numeroși corespondenți, care au scris ziarului în aceste probleme și-au pus și ei întrebarea: cine răspunde de educarea tineretului, al cui este meritul succeselor pe care le înregistrăm, dar și cine poartă vina cînd survine cîte un eșec? În articole se subliniază de cele mai multe ori răspunderea pe care o poartă părinții, organizațiile de tineret, dar prea puțin s-a vorbit de răspunderea școlii în formarea personalității elevului, în întărirea caracterului său, în cizelarea profilului său moral.

Redacția ar fi trebuit să intervină nu numai în depistarea vinovaților, dar mai cu seamă în precizarea și delimitarea răspunderilor, în indicarea metodelor pentru prevenirea sau remedierea unor situații. Redacția ar fi trebuit să analizeze mulțimea de fapte semnalate în lumina idealului nostru educativ, să fixeze în timp și în spațiu momentul educativ determinat de perioada pe care o străbatem. Ea trebuia să amintească permanent cititorilor că nu e vorba de simple fapte săvîrșite de oarecare tineri, dar că este vorba de fapte și atitudini care se opun felului nostru de viață, care contrazic principiile fundamentale ale moralei comuniste.

Tineri care chiulesc de la școală sau de la muncă au existat și în trecut, fete care iubesc și sînt înșelate în dragostea lor, de asemenea. Soți care nu se înțeleg și fac pe copii să sufere din această cauză, părinți denaturați care își părăsesc sau își maltratează copiii, huligani care jignesc numele de om, s-au întîlnit și în alte timpuri. Putem spune, că mai ales în trecut s-au întîlnit asemenea cazuri, ca o consecință a unei orînduiri nedrepte, în care oamenii muncii sufereau de mizerie, dar mai ales de jignirea permanentă a demnității lor omenești.

Dacă astăzi, ca o rămășiță a trecutului, se mai întîlnesc asemenea cazuri, ele nu trebuie privite ca simple fapte diverse. Ele trebuie să preocupe pe părinți și pe pedagogi, pe instructorii U.T.M. și pe toți activiștii din orice domeniu al vieții noastre obștești. Nu faptul că se mai întîmplă asemenea cazuri, este singurul motiv de îngrijorare, ci este important să cunoaștem și dacă acțiunea noastră educativă este totdeauna bine orientată și eficace. În această direcție, redacția ziarului „Scînteia Tineretului" n-a arătat decît o slabă preocupare.

Pentru noi, în actuala etapă este de mare importanță cunoașterea personalității adolescentului și tînărului, cunoașterea preocupărilor pe care le au aceștia, a felului cum văd și cum înțeleg realitățile noastre, a măsurii în care sînt conștienți de idealul pentru care luptăm, a pasiunii cu care se pregătesc pentru a intra în rîndul constructorilor socialismului.

Am citit, într-un articol, sfaturile pe care o bătrînă le dădea tinerilor de azi, folosindu-se de învățăturile primite de ea în tinerețe. Ea invita la expectativă, afișînd un scepticism în ceea ce privește valorile morale ale omului. Fără a jigni pe cei mai bătrîni și fără a disprețui bogata lor experiență, trebuie să primim cu toată rezerva asemenea sfaturi, deoarece vremurile noastre de azi se deosebesc, ca cerul de pămînt de cele din trecut, și tot la fel se deosebește tînărul de azi de cel de ieri. Nu pentru că tînărul de azi ar simți altfel de emoții atunci cînd iubește, s-au n-ar fi la fel de abătut atunci cînd dragostea lui rămîne neîmpărtășită. Dar, perspectivele de viață ale tineretului nostru sînt astăzi cu totul diferite față de cele din trecut. Bazele morale ale societății în care se desființează exploatarea omului de către om, determină apariția unor relații noi, a unor noi și importante trăsături de caracter, a unor însușiri sufletești deosebite. Este tipul de om nou care apare treptat în procesul de construire a societății socialiste. Este un proces îndelungat și adesea anevoios, dar schimbările revoluționare se afirmă, elementele noi ale caracterului uman se pot recunoaște la fiecare pas. Această descoperire a ceea ce este nou în procesul de educare a tineretului nostru este, după părerea noastră, cea mai importantă sarcină ce revine pedagogiei. Redacția ziarului ar fi trebuit să-i acorde o atenție mai mare, mai ales că din materialul bogat venit de la cititori, se desprind cu claritate aceste noi trăsături.

Vom da, ca exemplu, numai cîteva rînduri dintr-un articol al elevei Galina Ciobotaru, din clasa a X-a a liceului „Aurel Vlaicu" din București:

„Băieții știu să fie buni tovarăși și buni colegi, știu să fie politicoși și spirituali. De la un băiat poți învăța multe, căci totdeauna el cunoaște lucruri interesante și niciodată nu va spune că problemele vieții nu-l interesează, chiar dacă este un excelent matematician sau sportiv. El nu va rîde dacă-i vei spune că iubești natura, poezia sau muzica... De ce ai ascunde o astfel de prietenie? Ea nu este încă dragoste și în asta constă toată frumusețea. De ce nu te-ai mîndri cu un astfel de prieten? De ce nu l-ai arăta părinților tăi și profesorilor? Nimeni nu va înțelege altceva decît adevărul..."

Din aceste sincere mărturisiri ale unei fete de 16 ani, se desprind elemente prețioase pentru cel care vrea să descopere însușirile sufletești care apar și se dezvoltă la tineretul nostru, elemente de sensibilitate de un alt gen decît acela cu care am fost obișnuiți pînă acuma. Acestei prețioase sensibilități, acestor oameni tineri care sînt în plină perioadă de formare, redacția ziarului și rubrica amintită, trebuie să le dea o îndrumare competentă, un răspuns convingător care să-i stimuleze și să-i întărească în năzuințele lor.

Desigur că aceasta nu este un lucru ușor De aceea redacția trebuie să ceară ajutorul celor mai încercați pedagogi și psihologi, scriitorilor și artiștilor de seamă, savanților și activiștilor de frunte, care, analizînd faptele semnalate în articole, să poată aduce o privire de sinteză și o generalizare teoretică cu valoare practică imediată în îndrumarea tineretului nostru.

Și acum o ultimă problemă imediată în îndrumarea tineretului nostru. Întîmplările de care se vorbește în rubrica discutată, sînt mai mult sau mai puțin interesante. Sînt însă ele oare cele mai importante și mai actuale probleme de educație? Oare problema educării voinței, a formării caracterului, a luptei pentru realizarea unui scop înalt, a dîrzeniei în înfruntarea greutăților, a cultivării patriotismului, nu ar fi meritat cel puțin același spațiu? Credem că și aceasta este o dovadă a șovăielii redacției, care, în loc să conducă ea această discuție s-a lăsat antrenată de acele probleme ridicate de cititori, care conțineau în special o oarecare doză de senzațional.

Tot ce am spus pînă aici, nu are darul să diminueze, ci, dimpotrivă, să sublinieze marele merit pe care și l-a cîștigat „Scînteia Tineretului" deschizînd această pasionantă rubrică de discuții atrăgînd astfel atenția asupra unor grave lipsuri în educarea tineretului.

Sperăm că oboseala semnalată mai sus a redacției este numai trecătoare. N-ar fi un bun exemplu pentru cititori abandonarea unei realizări atît de frumoase!

Este de datoria tuturor, dar în primul rînd a noastră, a pedagogilor, să venim în ajutorul redacției și să contribuim la transformarea rubricii: „Să discutăm despre tinerețe-educație-răspunderi" într-o adevărată tribună, de la care să se răspundă cu competență la numeroasele probleme care-i frămîntă pe tinerii de astăzi.

Conf. univ. *ILIE STANCIU*

O. ȘAFRAN

„DIN EXPERIENȚA UNUI DIRECTOR DE ȘCOALĂ"

Necesitatea apariției unei lucrări care să analizeze, de pe poziții practice, problema închegării, creșterii și dezvoltării colectivului pedagogic al școlii, era de mult simțită în literatura noastră pedagogică. Ea era cerută mai ales de practica școlii noastre. Acestei necesități încearcă să-i răspundă inițiativa Editurii de stat didactice și pedagogice, prin lucrarea „Din experiența unui director de școală" de O. Șafran.

Conținutul lucrării e împărțită în trei mari capitole. Primul este consacrat analizei experienței școlii în închegarea colectivului pedagogic, al doilea tratează problema colectivului de conducere, al treilea — munca colectivului de diriginți. Trei capitole care ridică o varietate de probleme practice pe fondul unității conținutului: închegarea colectivului pedagogic al școlii.

Încercarea autorului de a analiza științific o problemă atît de complexă și dificilă și de a formula unele concluzii practice juste este cu adevărat meritorie.

Lucrarea, după părerea noastră, este valoroasă, nu atît prin bogăția conținutului de idei noi, cît mai ales prin formulele practice pe care ni le prezintă autorul spre confruntare cu propria noastră experiență. Aceasta este, de fapt, adevărata semnificație a lucrării, recunoscută de însuși autorul, în „Cuvîntul înainte": aprecierea și valorificarea propriei experiențe în raport cu aceea prezentată în lucrare.

În rîndurile de mai jos, vom încerca să prezentăm lucrarea de pe această poziție.

În prima parte a lucrării, autorul, vorbind despre cîștigarea adeziunii cadrelor didactice, la suflul nou ce se făcea simțit în școală după Reforma învățămîntului, folosind calea orientării teoretice, ajunge la concluzia că nu s-a ajuns la transformări sensibile. Această constatare a determinat „să ne abatem de pe drumul pe care am mers și s-o luăm pe altul și anume, să punem accentul în această fază — totuși inițială — pe ceea ce reprezintă pentru fiecare cadru didactic un interes personal (sublinierea noastră). Este vorba de faptul că era mai bine ca fiecare învățător și profesor să ajungă, deocamdată, la convingerea că este în interesul său, al prestigiului său, ca munca din întreaga școală să fie bine organizată..." etc. (pag. 22).

Datorită modului în care este formulată această concluzie și a faptului că ulterior, în lucrare, nu se mai vorbește despre continuarea acestei orientări teoretice a cadrelor didactice, autorul lasă impresia că ceea ce reprezintă pentru fiecare cadru didactic un interes personal, legat de calitatea de profesor, ar avea mai mare valoare, în creșterea colectivului pedagogic al școlii, decît orientarea teoretică a acestuia, în condițiile unei vieți social-politice noi, în care se desfășoară astăzi activitatea școlară. Autorul lasă să se creadă că această cale — a orientării teoretice — ar conține, în esență, eșecul în realizarea scopului, nu că acest eșec s-ar datora greșelilor și inconsecvențelor în aplicarea ei.

Credem că este nejust și riscant a sugera directorilor această cale de urmat, deoarece, după părerea noastră, acest mod de a privi problema poate transforma mișcarea închegării și creșterii colectivului pedagogic al școlii, dintr-o mișcare conștientă, orientată spre un scop bine determinat, cu posibilități de succese mari,

obținute într-un timp scurt, într-o mișcare spontană, neorientată, arbitrară.

Autorului nu-i sînt străine aspectele învățămîntului și educației în statul burghez „care de multe ori izbutea să facă din învățător, din profesor, un instrument docil în slujba intereselor sale" și nici că „cei mai mulți dintre profesorii care predau azi în școlile noastre și-au făcut ucenicia în școala veche" (pag. 10), continuînd „să fie tributari unor concepții formate de-a lungul multor ani de activitate la catedră" (pag. 13—14). El recunoaște că în dezbaterea problemelor educative celor mai actuale ale școlii noi, „atmosfera din consiliu" nu era „animată" ca în cazul dezbaterii problemelor „cu pronunțat caracter didactic" (pag. 19), că deci ceea ce „reprezenta pentru fiecare cadru didactic un interes personal" în unele probleme de bază ale școlii, nu mai reprezenta în altele. Autorul nu trage însă concluzia că ideile și teoriile pedagogice înaintate înlesnesc și grăbesc mersul dezvoltării noi, numai dacă ele au cuprins masele de educatori și au reușit să înlesnească rezolvarea contradicțiilor dintre ideile și teoriile vechi și cele noi, în favoarea acestora din urmă.

Iată de ce considerăm că orientarea teoretică în accepțiunea ei cea mai largă (ideologică, politică și profesională), aplicată practic în condițiile școlii de azi, poate și trebuie să constituie una dintre cele mai mari forțe ale închegării colectivului pedagogic. Ea creează posibilitatea înțelegerii legăturii interne, a creșterii colectivului pedagogic și de elevi, luate în interdependență, ea dă colectivului pedagogic direcția și siguranța închegării și practicii sale.

Noi nu putem neglija experiența cadrelor didactice, dar fără orientarea ei științifică, această experiență rămîne empirică, îngustă, fără orizont, o îmbinare de interese pestrițe, în care rezultatele se obțin cu sacrificii mari și cu tot atît de mari întîrzieri.

Am înțeles din lucrare că școala, a cărei experiență o descrie autorul, exista la Reforma învățămîntului și că în rezolvarea problemei închegării colectivului a acumulat zece ani de experiență. Calitativ însă, autorul apreciază că: „în școala în care lucrez, încă nu se poate vorbi despre o unitate a influențelor educative, care s-ar exercita din partea tuturor profesorilor unei clase asupra elevilor, dar începutul s-a făcut". (pag. 80).

Pentru acest minim și tardiv rezultat s-a sacrificat însă ani de zile și colectivul de elevi. Pentru ca profesorii să înțeleagă necesitatea interdependenței activității lor, a trebuit să se dea curs liber unor atitudini necorespunzătoare manifestate de către cei peste 1100 elevi (pag. 22). Nici colectivul pedagogic n-a fost scutit de unele practici greșite, care s-au manifestat pînă prin anii 1955-1956, practici de care autorul vorbește la pag. 66, unde se prezintă cerințele diferite și contradictorii ale profesorilor față de elevi. La pag. 73 se descrie modul antipedagogic în care erau privite temele pentru acasă, iar la pag. 78 atitudinea greșită a unor profesori la lecții etc.

În legătură cu toate acestea, am dori să adresăm autorului lucrării o întrebare: dacă la un colectiv de profesori calificați, ca cei din școala pe care o conduce, s-au manifestat — din lipsă de orientare — atîtea practici nedorite și în atîta timp de la Reforma învățămîntului, cîte asemenea greșeli ar fi trebuit oare să existe la un colectiv în care numărul celor necalificați este mare, dacă în închegarea colectivului s-ar fi mers pe drumul preconizat de autor, numai acel al stimulării interesului personal?

Indiscutabil că la asemenea colective, experiența autorului nu poate fi valorificată decît cu foarte mari riscuri.

* * *

Închegarea și creșterea colectivului pedagogic, a unității și principialității acestuia, se realizează în jurul sarcinilor comune ale școlii (oglindite în planul general de muncă) și în procesul muncii instructiv-educative, prin toate formele ei de activitate. Contrar părerilor autorului, noi credem că planul general de muncă al școlii trebuie să prindă tocmai sarcinile ei cele mai importante rezultate din aplicarea, în condițiile concrete ale școlii, a directivelor partidului și guvernului. În caz contrar, el devine mai mult sau mai puțin o frînă și în închegarea colectivului pedagogic. Noi nu credem că este indicat ca, în planul general de muncă, să-și facă loc și probleme de pedagogie generală, de didactică și metodică, dîndu-se acestora un caracter normativ, ca în cazul schemelor planurilor de lecții (pag. 41—43). Inițiativa și spiritul creator al masei de educatori sînt, în acest caz, frînate de caracterul limitativ și dogmatic al planului general de muncă.

Ridicarea problemei colectivului pedagogic trebuia, după părerea noastră să se facă în lucrare sub o formă mai largă, mai firească. „Închegarea colectivului pedagogic nu este, de sigur, un scop în sine", el este „un instrument care mărește mult eficacitatea educației", afirmă autorul la pag. 64. El rămîne însă la această afirmație justă, dar insuficient dovedită.

Scopul final al închegării colectivului pedagogic este eficiența lui în educarea tineretului nostru școlar. Piatra de încercare a închegării și unității colectivului pedagogic este nivelul cunoștințelor însușite de elevi, orizontul lor cultural, înaltele lor calități morale.

Unitatea colectivului pedagogic își găsește reflectarea nemijlocită în cea a colectivului de elevi. Între ele se stabilește o legătură de interdependență, de condiționare reciprocă. Dacă, cu anumite rezerve, sîntem de acord cu afirmația autorului că „rezultatele muncii tale depind de munca depusă anterior de alții", fără alte rezerve, susținem că **rezultatele tale depind de munca ta (ca parte a colectivului) depusă cu elevii, de măsura în care stilul muncii tale a pus stăpînire și pe sistemul de lucru al elevului, de măsura în care, prin elev, te-ai realizat pe tine la adevărata și justa valoare.**

Tocmai acest aspect al problemei închegării colectivului pedagogic pentru promovarea procesului educativ al elevilor, a fost lăsat în umbră de autor în mod nejustificat. Tratarea acestui fapt ar fi ridicat incomparabil valoarea formulărilor teoretice ale autorului.

Pentru că am amintit de acest aspect, în legătura sa cu celelalte laturi ale problemelor ridicate în lucrare și pentru a nu rămîne numai la analiza lor teoretică, ne vom permite să dăm cîteva cazuri concrete din activitatea școlii noastre, care vor ilustra faptul că la noi colectivul de profesori acționează ca un tot închegat, în strînsă interdependență cu colectivul de elevi. Putem face această afirmație, deoarece realizările obținute nu ar fi fost posibile, dacă profesorii nu ar fi constituit un colectiv unit.

Școala noastră are numai patru ani de experiență, fiind înființată în 1954. Prin munca strîns unită a celor două colective — profesori și elevi — s-au construit, în decurs de un an, din resurse locale, prin muncă voluntară, primele ateliere școlare din țară realizîndu-se economii de cca. 90 000 lei. Aceste ateliere au fost dotate cu 1560 scule, aduse de elevi.

În regiunea noastră, în urma despăduririlor masive făcute în timpul regimului trecut, s-au degradat terenuri întinse, iar altele erau amenințate cu degradarea. Elevii școlii, împreună cu profesorii lor au participat, în colectiv, la acțiunea de împădurire a terenurilor degradate, plantînd 22 000 puieți. Pentru această acțiune școala noastră a obținut, în anul 1956-1957, „Diploma de onoare" a C. C. al U.T.M.

Ne limităm la aceste date concrete, care ilustrează susținerile noastre din rîndurile de mai sus și ne îndreptățesc să afirmăm că experiența noastră, destul de scurtă, în închegarea colectivului pedagogic al școlii s-a bucurat de rezultate evidente, nefiind spontană și limitată.

Nu putem să încheiem, fără a arăta că, în problema rolului colectivului de conducere, autorul prinde, teoretic și practic, problemele esențiale ce se cer rezolvate, pe linia închegării colectivului pedagogic. Sîntem convinși că și din celelalte aspecte ale muncii colectivului de conducere al liceului „D. Cantemir" — repartizarea sarcinilor, autoritatea directorilor adjuncți — prezentate cu atîta claritate de autor, multe colective de conducere ale altor școli vor avea de învățat.

Ar fi trebuit să menționăm cele necesare și asupra muncii colectivului de diriginți, dar spațiul restrîns al recenziei nu ne permite însă.

Trebuie să recunoaștem că colegii de la școala medie „D. Cantemir" au făcut mai multe decît noi în studierea științifică a „problemelor cheie ale școlii actuale", cum afirmă în prefață tov. Petre Drăgoescu, și din acest fapt, ca și din întreg conținutul lucrării, orice colectiv didactic are multe de învățat.

Prof. *SPERDEA TEODOR*
directorul Liceului mixt Orșova

COMUNICĂRILE PREZENTATE LA PRIMA SESIUNE A „LECTURILOR PEDAGOGICE" DECEMBRIE 1956

În anul 1956 s-au desfășurat, pentru prima oară în țara noastră, „Lecturile pedagogice" formă nouă de valorificare și popularizare a experienței înaintate a cadrelor didactice, organizate de Institutul de științe pedagogice, după modelul acțiunilor similare din Uniunea Sovietică și din alte țări de democrație populară. „Lecturile pedagogice" din anul 1956 s-au încheiat prin sesiunea centrală, care a avut loc la București, în luna decembrie a aceluiași an.

„Lecturile pedagogice" s-au dovedit a fi o formă valoroasă de legătură între forurile de cercetare științifică în domeniul pedagogiei și pedagogii practicieni. Mijloc de valorificare a ceea ce este mai de preț în experiența pozitivă a cadrelor didactice, „Lecturile pedagogice" constituie astfel o formă a schimbului de experiență și prin aceasta ele contribuie la necontenita perfecționare a măiestriei pedagogice.

Inițiativa Institutului de științe pedagogice de a publica în diferite culegeri, grupate pe teme mari, cele mai bune din comunicările susținute răspunde — după părerea noastră — acestor multiple cerințe.

In prezenta recenzie ne vom opri numai la trei din aceste culegeri: **Din experiența pozitivă a unor învățători; Din experiența predării limbii romîne și a istoriei și Unele probleme ale muncii instructiv-educative.**

Prima culegere cuprinde aspecte din munca învățătorilor pentru realizarea exprimării corecte, orale și scrise, din munca independentă a elevilor la limba romînă și matematică precum și unele elemente de politehnizare în școala elementară din mediul sătesc.

Organizarea și desfășurarea lecțiilor de compunere la clasele V—VII și VIII—X, unele probleme ale studierii istoriei locale în cadrul cursului de istorie și aportul adus în adîncirea cunoștințelor elevilor prin discutarea lucrărilor de control, sînt expuse în culegerea: **Din experiența predării limbii romîne și a istoriei.**

A treia culegere conține comunicări care au dezvoltat diferite probleme de educație ca: folosirea vizitelor și excusiilor la locul de producție, mijloc de instruire și educare; organizarea și desfășurarea orelor educative la clasa a VII-a; contribuția colectivului de pionieri la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale școlii; probleme ale educației în familie și în instituțiile preșcolare.

Deși temele sînt diferite, există însă și unele elemente comune tuturor. Articolele din toate cele trei culegeri reliefează grija deosebită a învățătorilor și profesorilor fruntași pentru dezvoltarea gîndirii copiilor, iar comunicările din primele două culegeri vădesc preocuparea pedagogilor pentru necontenita îmbunătățire a nivelului exprimării elevilor. Autorii comunicărilor manifestă o deosebită preferință pentru folosirea, cu precădere, a principiului intuitiv tocmai pentru ca în felul acesta să realizeze predarea mai accesibilă a cunoștințelor, mai legată de realitate.

Deosebit de clară apare năzuința tuturor de a realiza în activitatea lor în egală măsură atît sarcinile instructive, cît și pe cele educative. Astfel, comunicările oglindesc, aproape toate, grija pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă, după cum, în multe dintre ele, nu numai în cele incluse în culegerea **Unele probleme ale muncii instructiv-educative,** apare evidentă preocuparea pentru realizarea unor colective de elevi cît mai închegate.

Chiar așa sumare, cum sîntem nevoiți să le prezentăm, aceste constatări ne arată posibilitatea pedagogilor noștri de a identifica problemele de acută actualitate ale școlii noastre. Fiindcă, fără nici o excepție, temele abordate în comunicările cuprinse în cele trei culegeri sînt actuale. Sub acest aspect, materialul pe care-l conțin este deosebit de util cadrelor didactice.

Citățm, ca semnificative pentru acest punct de vedere, articolul profesorului Borislavschi Dimitrie, al prof. Alexandru Anghel, al educatoarei Ștefănia Alexandrescu ș. a.

O altă problemă, pe care o ridică comunicările de care ne ocupăm, se referă la **posibilitatea aplicării în practică** a procedeelor descrise de autori. Privite din acest punct de vedere, nu toate lucrările corespund însă acestei cerințe.

Comunicările profesorilor Borislavschi Dimitrie, Elena Dărmănescu, Alexandra Anghel, Zoe Ionescu, Elena Păunescu,

Guido Chati şi alţii, îndeplinesc această condiţie. Din mulţimea de fapte, autorii au ales ceea ce era tipic, oferind, prin aceasta, posibilitatea aplicării în practică. Menţiune deosebită merită în acest sens comunicarea „Cum organizez şi cum predau lecţiile de compunere la cl. V—VII" a tov. Borislavschi D. Pornind de la ideea necesităţii de a înlătura lipsa de continuitate între munca elevilor din clasele I—IV şi aceea din clasele V—VII, autorul prezintă întregul sistem de forme şi procedee folosit de el pentru dezvoltarea la elevi a deprinderii de a vorbi şi a scrie clar şi cu uşurinţă.

La fel, tov. prof. El. Dărmănescu, în comunicarea „Discutarea în clasă a lucrărilor de control..." descrie sistemul său de muncă pentru corectarea greşelilor în lucrările scrise ale elevilor în scopul perfecţionării exprimării.

Procedeele şi faptele descrie în aceste comunicări, ca şi cele din comunicarea „Studierea istoriei locale în cadrul cursului de istorie" de prof. Alexandra Anghel sînt în adevăr tipice. Tocmai acest element asigură aplicabilitatea lor în majoritatea cazurilor, la toate clasele, cu condiţia ca pedagogul să fie pregătit şi să-şi cunoască elevii.

În cele trei culegeri găsim însă şi comunicări în care modul de prezentare al faptelor nu deschide perspective aplicabilităţii procedeelor descrise. Astfel, în „Compoziţia ca mijloc de dezvoltare a vorbirii în clasele VIII—X" prof. Martin Naht stabileşte, la clasele cursului mediu, patru faze pentru deprinderea elevilor cu întocmirea unei compoziţii: a) deprinderea cu exprimarea orală şi scrisă, în fraze complete, explicite, corect formulate în limba literară şi potrivit legilor acesteia; b) deprinderea cu întocmirea unei lucrări după un plan dat; c) antrenarea elevilor în realizarea ordonării materialului. (În această fază se dau elevilor şi îndrumări speciale privind tehnica şi legile de întocmire ale unei compoziţii); d) realizarea unei lucrări de creaţie, cînd elevii întocmesc singuri planul de compoziţie, fără îndrumările profesorului.

Aceste faze nu sînt toate caracteristice nivelului de pregătire al elevilor care intră în cursul mediu. Unele trebuiau parcurse, în mod obligatoriu, în cl. I—VII. În clasele VIII—X, apar numai unele faze, în nici un caz nu mai poate fi vorba de prima. Acum este vorba de o perfecţionare a unor deprinderi, cu care elevii trebuie să vină din clasele V—VII.

Pornind de la afirmaţia justă că, „nu poate fi o preocupare a şcolii creaţia de opere literare", prof. Naht ajunge însă la concluzia pripită că „şcoala neputînd asigura fiecăruia şi un stil cu caracter absolut personal, e limpede că nici compoziţia literară nu poate fi îndrumată în şcoală" (pag. 41). Realitatea contrazice însă această concluzie. Dacă unii pedagogi nu obişnuiesc să facă cu elevii în clasă compuneri libere, care ar putea merge pînă la nivelul unor adevărate creaţii literare, în numeroase cercuri de creaţie din şcoli, mulţi elevi talentaţi primind îndrumări preţioase din partea profesorilor, devin tot mai interesaţi pentru continua dezvoltare şi perfecţionare a posibilităţilor lor creatoare.

Comunicarea deosebit de interesantă „Din experienţa mea în organizarea şi desfăşurarea orelor educative în clasa a VII-a" a prof. Fedora Rotman — o încercare curajoasă de a elucida dificilele probleme ridicate de pregătirea şi desfăşurarea orelor educative — te duce în mod normal spre întrebarea: este oare posibil ca în 50 minute să se epuizeze o ordine de zi atît de încărcată?! Aceasta este trăsătura tuturor celor patru ore, ale căror planuri sînt reproduse în lucrare. Iată planul unei ore, în care s-a făcut analiza muncii: 1. Dare de seamă a elevului O. N. intitulată: „Situaţia la învăţătură şi disciplină pe pătrarul III"; 2. Citirea răspunsurilor date de trei elevi la un chestionar asupra felului în care îşi pregătesc lecţiile şi discuţii asupra răspunsurilor; 3. Comunicarea situaţiei la învăţătură a clasei pe pătrarul III, înainte de încheierea mediilor; 4. Măsuri în vederea îndreptării situaţiei la învăţătură în ultimul pătrar; 5. Anunţarea şedinţei cu părinţii.

Nu e greu să deducem că realizarea unui asemenea plan este imposibilă, afară de cazul că s-ar renunţa la unele probleme sau ordinea de zi s-ar desfăşura în cel puţin două ore. Aplicarea planului în forma dată, ar duce la o analiză superficială a muncii clasei (ceea ce credem că nu s-a întîmplat, ţinînd seama de rezultatele obţinute de dirigintă în munca sa cu această clasă).

Multiple procedee descrie în comunicarea sa: „Folosirea materialului ajutător la clasa a IV-a", învăţătoarea Virginia Velcescu. Sînt convins că prin variatele întrebuinţări ale materialului didactic, prin antrenarea elevilor la confecţionarea lui, s-au obţinut numeroase

rezultate pozitive. Mă îndoiesc însă de justețea procedeului folosit pentru întocmirea albumului cu tema „Mihai Eminescu". Încercarea de a prezenta în imagini și cuvinte viața și opera poetului, legînd materialul de cîte una din literele ce compun cele două cuvinte ale numelui său (în sistemul acrostihului) este formală. Ea constrînge inițiativa creatoare a elevilor la tipare rigide, răpindu-le posibilitatea de a-și mărturisi liber gîndurile și sentimentele. Pe de altă parte, conținutul însuși al albumului este lipsit de acele aspecte care puteau îmbogăți prezentarea.

De asemenea, nu mi se pare nimerită încercarea de a prezenta — pentru ilustrarea pastelului „La gura sobei" — silueta lui V. Alecsandri, în fața flăcărilor sobei. Se ajunge astfel, la o bagatelizare a imaginilor din poezie și chiar la o greșită înțelegere a rostului figurilor de stil în opera literară.

De aceea, nu toate procedeele, descrise în această comunicare — și în altele — oferă și garanția aplicării lor cu rezultate bune.

Referindu-ne la modul în care autorii comunicărilor și-au expus și generalizat experiența, constatăm că unii dintre pedagogii practicieni, nu au ales faptele cele mai caracteristice, cu ajutorul cărora să poată ilustra teza pe care vor s-o susțină. Tovarășul Ion Zichișanu, în comunicarea „Elemente de politehnizare în școala elementară din mediul sătesc" emoționează prin pasiunea cu care organizează și desfășoară cu elevii numeroase activități practice. Comunicarea ne oferă imaginea unui harnic pedagog cetățean, adînc integrat în viața satului și priceput îndrumător al copiilor spre știința legată de viață. În dorința sa de a arăta numeroasele împrejurări în care elevii claselor I—IV, însușindu-și o serie de deprinderi de muncă practică, își formează astfel temelia pe care se va clădi educația politehnică de mai tîrziu, el aduce însă exemple care pot da naștere la confuzii. Astfel arată că și la orele de educație fizică s-ar dezvolta astfel de deprinderi. În realitate, este vorba nu de obiectul „educația fizică", ci doar de pregătirea condițiilor materiale pentru desfășurarea acestor lecții, ca de pildă amenajarea unui teren, ocazie nimerită pentru ca elevii să aplice o serie de cunoștințe și deprinderi practice. În comunicare nu se face distincție între ceea ce constituie element al educației politehnice și elementele educației prin muncă în activitatea desfășurată de elevi la școală și acasă. Această neprecizare a sferelor celor două elemente educative —care au de altfel multe puncte comune — nu izvorăște dintr-o lipsă a autorului, ci reflectă, de fapt, stadiul de înțelegere a problemei în momentul actual, cînd problemele învățămîntului politehnic sînt încă noi în discuția pedagogilor și în activitatea școlilor.

Unele comunicări vădesc lipsa de echilibru între descrierea faptelor și generalizarea lor. Lucrarea „Munca independentă a elevilor în cadrul temelor date acasă la limba romînă și aritmetică" a tov. Elena Păunescu descrie numeroase fapte din activitatea sa la limba romînă — lipsesc însă cu totul exemplele din munca la aritmetică. Față de bogăția faptelor, concluziile sînt prea sumare. Sărăcia concluziilor se datorește lipsei de analiză a rezultatelor pe care învățătoarea le-a obținut prin aplicarea procedeelor descrise. O aprofundare a analizei ar fi precizat măsura în care neajunsurile, menționate în partea introductivă a lucrării, au fost înlăturate.

Alte comunicări păcătuiesc dimpotrivă, prin abundența considerațiilor de ordin general, în contrast cu numărul redus al faptelor sau cu descrierea lor sumară. Un asemenea exemplu ne oferă referatul tov. Adrian Buloi în „Colectivul de pionieri și contribuția lui la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale școlii".

Aceste lipsuri — și n-am reliefat decît cîteva mai importante —. sînt însă inerente începutului și se datoresc, mai ales, lipsei de experiență a cadrelor didactice în domeniul muncii de generalizare a experienței.

În legătură cu aceasta, ar trebui relevat un anumit aspect. Pedagogii practicieni manifestă o evidentă sfială atunci cînd e vorba să-și descrie măcar unele realizări din experiența lor. Ei consideră drept lipsă de modestie încercarea de a descrie fapte din experiența acumulată, an de an, în munca cu elevii, alții manifestă chiar oarecare neîncredere față de rezultatele pozitive ale muncii lor. S-ar putea să avem de-a face — fiindcă fenomenul apare de obicei la dascălii mai vîrstnici — cu una din regretabilele urme ale tratamentului umilitor la care regimul trecut îi supunea pe educatori. Numeroase mărturii ale unor dascăli mai în vîrstă, pe care am încercat să-i atra-

gem spre munca „Lecturilor pedagogice", îmi întăresc această bănuială.

Sub acest aspect colectivele de inspectori metodişti de la regiuni şi raioane au făcut prea puţin pentru creşterea încrederii pedagogilor fruntaşi, nu numai în valorificarea experienţei lor practice, dar şi în capacitatea lor de a studia şi a generaliza această experienţă.

Incontestabil că şi o îndrumare mai susţinută din partea Institutului de ştiinţe pedagogice, ar fi dus spre rezultate mai timpurii şi mai bune. Considerăm necesar ca, pe lîngă materialele de îndrumare publicate, cercetătorii Institutului să facă şi o muncă pe teren prin expuneri în faţa pedagogilor din şcoli asupra metodicii muncii de cercetare ştiinţifică, prin analiza competentă a unor comunicări prezentate în sesiunile centrale ale „Lecturilor pedagogice" şi publicate în culegeri sau în Revista de pedagogie.

În felul acesta, roadele bune obţinute prin organizarea şi desfăşurarea primei sesiuni şi prin publicarea primelor culegeri vor fi şi mai bune, pentru că munca de cercetare ştiinţifică va cuprinde mase tot mai largi de pedagogi practicieni şi va reuşi să atingă nivelul cerinţelor impuse de continua dezvoltare a şcolii şi a ştiinţei pedagogice din patria noastră.

Prof. *ION BĂDICĂ*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

стр.

И. ДРАГОМИРЕСКУ: Содействие истории в осуществлении и укреплении патриотического воспитания в школе 1
ПЕТРУ ПОГЫНЖЕАНУ: Вопросы усовершенствования учителей по Физике 13
И. КРЕМЕР: Школьный инспектор А. Влахуца 23

ЗА РУБЕЖОМ

А. МАНОЛАКЕ: Педагогические прения об учебных программах на Европейской конференции Ю. Н. Е. С. К. О. в Париже 42
А. ВАСИЛЕСКУ: Критическое состояние обучения в С. Ш. А. 47
* * * *Заметки* 50

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА

ЕГОН МАХАТ: Из опыта применения кинофильма в школе 53
ФЛ. ПОПЕСКУ: Некоторые вопросы о перегрузке учащихся 56
Т. ДРЭГЭНЕЛ: Некоторые средства устранения перегрузки учащихся по математике в письменных заданиях 60
М. ТИМОФТЕ: Вторая центральная сессия „Педагогических чтений" 62
М. МУНТЯНУ: Патриотическое воспитание учащихся во внимании литературного кружка Бухарестской средней школы имени Ион Крянга . 67

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

ИЛИЕ СТАНЧУ: Заметки относительно рубрики из газеты Скэнтея Тинеретулуй „Дискуссии об юности, воспитание, ответственности!" . . 70
ТЕОДОР СПЕРДЯ: О. Шафран „Из опыта директора школы" 74
И. БЭДИКА: Сообщения представленные на центральной сессии „Педагогических чтений 1956 г" 77

ÉTUDES ET RECHERCHES

I. Dragomirescu: La contribution de l'enseignement de l'histoire pour la réalisation et l'affermissement de l'éducation patriotique dans les écoles 1
Petre Pogăngeanu: Quelques problèmes concernant le perfectionnement des professeurs de physique 13
I. Cremer: L'inspecteur primaire A. Vlahuţă et l'enseignement de son temps . . 23

DE L'ÉTRANGER

A. Manolache: Les programmes d'enseignement, mis en discussion à la Conférence européenne de l'U.N.E.S.C.O. à Paris 42
A. Vasilesco: L'impasse de l'enseignement aux États Unis d'Amérique 47
* * * Notes 51

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Egon Machat: Comment utiliser le film dans les écoles 53
Fl. Popesco: Certains problèmes relatifs au surchargement des élèves 56
T. Drăgănel: Comment éviter le surchargement des élèves à l'aide des devoirs aux mathématiques 60
M. Timofte: Deuxième session centrale des Lectures pédagogiques 62
M. Munteanu-Breasta: Comment le cercle littéraire de l'école secondaire „Ion Creangă" de Bucarest se préoccupe de l'éducation patriotique des élèves 67

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Ilie Stanciu: En marge de la rubrique du journal „Scînteia Tineretului": „Discuttions au sujet de la jeunesse — de l'éducation — des responsabilités" 70
Teodor Sperdea: O. Şafran „De l'expérience d'un directeur d'école" 74
I. Bădică: Communications présentées à la session centrale des Lectures pédagogiques en 1956 77

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

REDACŢIA: Bucureşti, Piaţa Scînteii nr. 1.
Telefon: 7.60.10
Raionul I. V. Stalin

Lei 3.

I 3892
SIBIU
Biblioteca centrala

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

ANUL VII 8 AUGUST 1958

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1964
1 IUL 2014
1990
(97)
- IUI 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII. Nr. 8. *august 1958*

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

Pagina

Coralia Călin: Literatura contemporană mijloc de educaţie patriotică . . 1
Dumitru Salade: Învăţămîntul politehnic şi alegerea profesiunii 13
Valentina Vişan: Unele probleme ale metodicii vizitelor în producţia agricolă 24
Ion Apostol Popescu: Pedagogul Vasile Petri 39

DE PESTE HOTARE

Ion Radu: Raportul dintre educaţia şi dezvoltarea copilului, în discuţia psihologilor şi pedagogilor sovietici 49

CONSULTAŢII — DISCUŢII

Mihail Robea: Colaborarea între şcoală şi familie 56
Edmund Balogh: Cum am folosit cîntecul spre a dezvolta interesul elevilor pentru învăţarea limbii romîne în şcoala cu limba de predare maghiară 61
Ion Ciobanu: Rolul colectivului pedagogic în prevenirea supraîncărcării elevilor 64

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

A. T.: Acad. M. Ralea şi C. I. Botez: Istoria psihologiei 69
Ion Stanciu: E. Fischbein „Noi şi copiii noştri" 70
Olga Berdiu şi Ion Bucuroiu: Greşeli grave într-o lucrare de gramatică a limbii ruse 72
Tia Mureş: A. S. Makarenko „Proză şi scenarii literare" 76
*** În sprijinul participanţilor la „Lecturile pedagogice" — 1960 . . 78

COMITETUL DE REDACŢIE

Redactor responsabil:
Prof. univ. STANCIU STOIAN

MEMBRI:
Conf. univ. BERCA IOAN, Prof. univ. BÎRSĂNESCU ŞTEFAN, Prof. BLIDEANU EUGEN, Prof. CĂLIN CORALIA, Prof. CREMER ISIDOR, Prof. DRAGU ION, Prof. emerit HOLLINGER A., Conf. univ. MANOLACHE ANGHEL, Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN

3892

LITERATURA CONTEMPORANĂ, MIJLOC DE EDUCAŢIE PATRIOTICĂ

Prof. *CORALIA CĂLIN*
Şcoala medie „Mihai Viteazul"
Bucureşti

La capătul drumului străbătut de şcoală din anul 1948 — anul reformei învăţămîntului — pînă în prezent, parcurgem retrospectiv decada, cu intenţia de a contura unele aspecte ale „noului", ale încadrării disciplinelor într-un spirit ştiinţific superior, într-o concepţie şi o orientare politică menită să îndrumeze şcoala spre adevărata ei menire.

Legarea şcolii de întreaga viaţă a statului şi de realităţile secolului reprezintă ieşirea ei din ipocrizia în care o încleşta îngustimea vechii mentalităţi.

Pe linia realizărilor obţinute de şcoala noastră în aceşti zece ani, vom încerca să facem un popas în domeniul predării literaturii la clasele medii şi anume vom stărui asupra laturii educative a fenomenului literar contemporan.

Nu putem însă trece la discuţia acestei probleme, fără o succintă retrospecţie asupra obiectivelor pe care le urmărea predarea literaturii în general precum şi asupra modului cum se reflecta contemporaneitatea literară în şcoala dinainte de 1948 şi în manualele ei.

Tendinţa manifestată odinioară în studierea literaturii în şcoala burgheză avea două aspecte distincte. Mai întîi literatura apărea ca un fenomen detaşat de viaţă şi de frămîntările ei, ca un produs în laboratorul de creaţie al „Turnului de fildeş". Îndemnul lăuntric al creatorului de artă trebuia să fie prezentat elevului ca un joc gratuit, inutil şi steril, făcut de o imaginaţie mai înfierbîntată; baloane de săpun cu feerice dar inutile curcubee multicolore, graţioasă dar zadarnică pierdere de vreme. A vorbi atunci despre rolul social al artei, a discuta aspectul ei educativ, a accentua caracterul dublu al culturii, evident că era aproape de negăsit atît în manuale cît şi în majoritatea criticii literare a vremii. Să ne amintim un singur lucru: care a fost locul pe care l-au ocupat sclipitoarele şi causticele proteste versificate ale lui Topîrceanu la adresa culturii burgheze? Cîţi dintre elevii de odinioară ştiau de pildă că Topîrceanu, cu ascuţiş de aprigă floretă, explica de ce n-a concurat la premiile Academiei spunînd: „Al şaselea, fiindcă n-am încredere în Academie / Şi nici la cine s-o reclam". Tineretului îi era ascunsă, sub perdeaua opacă a interpretării oficiale părerea aceluiaşi Topîrceanu despre decorarea lui Ibrăileanu, pe care o considera prilej „de a face cîteva stanţe, de a telegrafia urgent, condoleanţe",

1964.

Topîrceanu era etichetat: poet minor, umorist. Arghezi era: pamfletist cu versuri şi expresii tari, Sadoveanu: evocator al trecutului şi gata!

Contemporaneitatea literară era atent plivită de orice ar fi dus la juste constatări asupra clocotului vremilor din care se năştea o lume nouă. Cîteva versuri din „Rapsodiile" lui Topîrceanu, o elegie a lui Arghezi, o pagină evocativă dintr-un roman istoric de preferinţă vorbind despre vreo domniţă sau vreun prînz la curte, cam la aceasta se reducea materialul antologic. Iar în studierea acestui material accentul se punea în primul rînd pe frumuseţea formei.

Să nu uităm apoi că în această problemă un loc larg se acorda stimulării prin literatură a unor sentimente ce aveau rolul de a sprijini activ structura capitalistă. În studierea clasicilor satul era idilic şi senin, Creangă avea „umor sănătos", deşi acelaşi Creangă vorbea de „cumplitul meşteşug de tîmpenie" — şcoala sec. XIX —; Eminescu era filozof şi pesimist, deşi Luceafărul poeziei noastre tradusese în vers măiestrit concepţia sa asupra rolului proletariatului: „De ce uitaţi că-n voi e şi număr şi putere"... Şi exemplele se pot înmulţi.

Evident că nu se neglija nici atunci potenţialul educativ al literaturii, dar felul cum era valorificat acest potenţial conducea spre stimularea naţionalismului, spre încurajarea şovinismului şi pregătea terenul pentru barbaria fascistă. „Săriţi cu toţii fraţi romîni / Să dăm năvală în păgîni" zicea cu zîmbetul său amar ironic Topîrceanu, stigmatizînd astfel într-un vers, doar în aparenţă minor, atitudinea patriotardă a literaturii ce se prezenta tineretului drept autentică operă de artă.

Credem că e bine să nu uităm de această moştenire tristă a frazeologiei bombastice ce-şi găsea locul în predarea literaturii în şcoală, să nu uităm cît de minuţios curăţită de tendinţe realist-critice le era înfăţişată elevilor opera literară, fie clasică, fie contemporană.

Şi acum, privind în lumina zilelor noastre aceeaşi problemă, vom încerca să facem unele observaţii asupra rolului educativ pe care îl are predarea literaturii contemporane în cultivarea dragostei de patrie.

Ca un punct de plecare va trebui să precizăm că aceste observaţii se referă la fenomenul literar actual şi deci ele vor fi văzute prin unghiul noii metode de creaţie şi de pe poziţiile ideologice pe care se situează lumea ce se clădeşte azi înăuntrul hotarelor patriei noastre.

O trăsătură fundamentală a metodei de creaţie realist-socialiste este reflectarea în opera de artă a patriotismului. Caracterul educativ al artei contemporane realizează astfel şi stimularea unuia dintre cele mai înălţătoare sentimente — dragostea de patrie. Acest comandament etic este prezent în toate artele. Vizitarea unei expoziţii de pictură, în care culoarea sau desenul fixează peisajul nou al ţării, din mijlocul căruia se desprinde, sugestivă şi dinamică, munca rodnică a omului este un prilej minunat pentru a stimula avîntul tineretului de a contribui la înflorirea patriei. Valorificarea potenţialului folcloric muzical, într-un concert de coarde sau într-o piesă simfonică, face să vibreze în sufletul ascultătorilor mîndria comorii muzicale a poporului nostru.

Literatura nouă, preluînd tradiţia clasicilor, este de asemenea un factor însemnat în educarea patriotică a maselor în general, a tineretului în special.

C Simonov, vorbind cîndva de Maiakovski şi de înflăcărata sa dăruire pentru cauza socialismului şi pentru patria sa, caracteriza poezia „Paşaportul sovietic" drept „esenţa patriotismului sovietic", subliniind că finalul poeziei răsună ca un strigăt de biruinţă în faţa lumii şi a veacurilor: „Eu scot paşaportul din largu-mi dolman / ca aurul din întuneric. / Priviţi! / Jinduiţi-mă! / Sînt cetăţean al marelui stat sovietic".

Credem că pe linia celor spuse de Simonov putem şi noi acorda acelaşi calificativ unor pagini din literatura noastră clasică. Cum am putea numi astfel decît „esenţa patriotismului romînesc" neegalatul răspuns al lui Mircea din Scrisoarea III eminesciană? Parcă turnată în bronz se încheagă în faţa veşniciei demnitatea şi dragostea de patrie a celui căruia „tot ce mişcă-n ţara asta, rîul, ramul", îi este prieten; parcă fixată într-un acord al „Eroicei" lui Beethoven răsună înflăcărata ripostă: „n-avem oşti, dară iubirea de moşie e un zid..." În aceeaşi cadenţă a unui splendid elan, alături de versul eminescian credem că se poate aşeza şi pagina finală a „Jderilor" maestrului Sadoveanu, pagină unde se răsfrîng razele strălucitoarei biruinţe de la Podul Înalt.

Iată deci că „pornind de la clasici" literatura contemporană are o temelie ilustră care stimulează energiile creatoare ale scriitorilor de azi.

Elevii şcolii medii studiază literatura contemporană în clasa a X-a (XI-a). Literatura, în general, se pretează prin excelenţă la adîncirea în concepţia elevilor a sentimentului patriotic, ea fiind expresia reflectării artistice a realităţii.

Prima problemă ce se impune discuţiei cu elevii este referitoare la concepţia scriitorului asupra rolului său social. Poziţia de scriitor-cetăţean este aşadar o expresie a încadrării literaturii în complexul manifestărilor sociale. Asupra acestei atitudini a scriitorului elevii au încă din perioada studierii clasicilor multe date, care-i conduc spre concluzia că literatura trebuie privită ca „parte integrantă a cauzei generale a proletariatului" (Lenin). Elevii sînt de obicei îndrumaţi să-şi amintească de acei scriitori care au fost „suflet în sufletul neamului lor", iar ca o ilustrare a concepţiei secolului XX şi a locului literaturii în orînduirea socialistă credem că e folositor ca profesorul să se oprească un moment asupra modului de a gîndi al lui Maiakovski, aşa cum apare în poezia „Poet şi muncitor". Pentru a localiza problema ne stau la îndemînă exemple multiple, cum sînt versurile lui Toma, care mărturiseşte cu orice prilej că întreaga sa strădanie merge spre „izvorul renăscător, poporul", căruia îi datorează toate acordurile lirei sale. De o admirabilă conciziune sînt precizările maestrului Sadoveanu: „... toate laudele pe care le primesc cu recunoştinţă vreau să le întorc umiliţilor şi ofensaţilor vieţii... care mi-au transmis depozitul lor sufletesc". Tabloul se poate completa şi cu autoritatea maestrului Arghezi care spune răspicat în „Făt-Frumos": „... Tu, ţară, aşteaptă cîntecele iar / Să se strecoare în ramuri liniştit / Din răsăritul mare-n asfinţit / De la hotar pînă-n hotar". Iată deci cîteva puncte de sprijin culese din operele contemporanilor care fac puntea

între clasici şi secolul XX, menite să ilustreze pentru elevi sursa concepţiei noi a scriitorului despre rolul social al operei sale.

Odată această poziţie stabilită, ea poate fi uşor identificată în creaţia scriitorilor contemporani. În discuţia asupra poeziei desigur că e uşor de aflat suflul de dragoste pentru ţară ce respiră din versurile lui Beniuc, de pildă, în imagini ca aceea din „Mărul de lîngă drum": „... Iar dacă vrei s-aduci cuiva mulţam / Adu-l ţărînei ce sub mine-o am / E ţara ce pe sînul ei ne ţine, / Hrănindu-ne, pe tine şi pe mine".

Dragostea pentru orînduirea nouă, socialistă, solidaritatea — în spiritul internaţionalismului proletar — cu lupta oamenilor muncii de pretutindeni, precum şi vajnica dorinţă de a apăra cuceririle revoluţionare ale clasei muncitoare, viaţa şi viitorul nostru, se pot desprinde din studierea majorităţii poeziilor noastre contemporane.

Protestele milioanelor de oameni, evocate de Jebeleanu pe sinistra cîmpie a satului martir Lidice, includ desigur în ele şi protestul oamenilor muncii din ţara noastră, care au de apărat pacea, tot ceea ce mintea lor a gîndit şi braţul lor a înfăptuit pe întinsul mîndrei noastre patrii. / Crima săvîrşită de asasinii ticăloşi, — „în dunga Banatului, / Pe cărarea oilor / În drumul oierilor" / — asupra lui Lazăr, atinge simţirea tuturor acelora ce luptă pentru a da ţării rodul muncii lor, pentru a împodobi cu tot mai multe şi bogate lanuri cîmpiile întinse ale şesului nostru.

Ideea apărării păcii făcînd parte integrantă din ideea apărării patriei, au fost prezentate elevilor şi operele altor poeţi care au aceeaşi semnificaţie, acelaşi ţel al demonstrării protestului conştient împotriva oricui ar încerca nebunescul act al războiului. O puternică impresie produce asupra sufletelor proaspete ale tineretului vibrantul apel al Mariei Banuş către „America simplă" din poemul „Ţie-ţi vorbesc, Americă". În atmosfera casei de muncitori americani, unde „pe muşama strălucesc farfuriile" cu mîncarea ce s-a încălzit pe sobă, în figura „celui mic" care „îşi piaptănă chica rebelă în oglindă", tînărul elev îşi recunoaşte propriul chip, îşi vede propriul interior, îşi priveşte propria trezire la viaţă ameninţate de şarpele minciunii şi de focul războiului. În „Mama care stă cu spatele lipit de peretele casei", după ce seara i-a adus răgazul liniştii, tînărul vede pe mama ce-l primeşte zilnic acasă, iar casa aceasta modestă este propria sa casă. Viaţa lui, privirea mamei, pereţii dragi ai căminului său, patria sa ar putea cădea pradă distrugerii.

De aceea, ca un corolar al acestei neţărmurite dragoste, al unei dîrze hotărîri, elevii reţin versurile lui Beniuc din „Furtuni de primăvară":

„Ne place, da, nespus de mult ne place, / Al vremii noi nestăvilit avînt / De aceea, vezi, luptăm noi pentru pace / Şi pentru fericire pe pămînt".

Elevii sînt îndrumaţi să înţeleagă că nici o cruţare, nici o şovăială, nici o falsă şi primejdioasă îngăduinţă nu merită resturile sinistre care caută să răsfrîngă uneori în interiorul ţării gîndurile ucigaşe din afară.

Ceea ce trebuie, credem, neapărat reliefat în ce priveşte poezia noastră nouă este convertirea contemplării amare a unei realităţi triste, aşa cum apărea în poezia de pînă la 23 August 1944, în combativitate şi dinamism, în elan revoluţionar şi vigilenţă trează.

Dar în acest capitol al poeziei ne lovim de o piedică serioasă. Poezia noastră contemporană este săracă în lirică peisagistă. Nu ne gîndim la idilicul pastel în felul lui Alecsandri, însă constatăm cu tristeţe că poeţii contemporani cîntă prea puţin peisajul nou al ţării. Da, apar tractoare, furnale, ba chiar şi... sincrofazotronul, dar ele apar nu ca detaliu al unui tablou, ci ca un scop în sine al poeziei respective. Frumuseţea naturii patriei se pierde parcă din cauza lipsei unei viziuni poetice de ansamblu. Pierderea timpurie a lui N. Labiş credem că ne-a lipsit de un condei măiestru care ştia să îmbine în luminoasă imagine şi munca omului cu verdele pădurilor, şi dragostea cu dinamismul epocii, cu limpezimea izvoarelor şi cu boltirea albastră a cerului. Tineretul cere poeţilor să-i aducă în vers cioplit cu artă imaginea patriei pentru înflorirea căreia se pregăteşte cu seriozitate.

Ar mai fi de spus unele lucruri referitoare la limba unor poezii. E drept, nu e vorba de poeziile prevăzute în programa şcolară, ele nu se studiază la clasă, dar tineretul le citeşte în publicaţiile literare şi profesorul de literatură e dator să răspundă unor nedumeriri formulate de elevi. Uneori tineretul ridică din umeri în faţa unor expresii preţioase, voit abstracte şi arătînd truda scriitorului de a realiza cu orice preţ o originalitate îndoielnică. Amintesc de mirarea unor elevi care acum un an semnalau într-o poezie a lui Andriţoiu versul în care se vorbea despre „policandre de uraniu". Parcă ei ştiau de la orele de chimie altceva despre uraniu! Sau, cam ce se poate înţelege din „Mişcarea, ascultîndu-şi cotidiana lege / Nestinsa energie a prins să şi-o dezlege" / (Andi Andrieş, „Dimineaţă citadină", Iaşul literar, februarie 1958). Dar nimeni nu poate presupune — şi ar fi trist să fie altfel — că un tînăr de 17 ani nu citeşte *decît* ceea ce este prevăzut în programa clasei. Atunci cui se adresează astfel de... alambicuri versificate?

Dacă în studierea poeziei se realizează climatul entuziasmului, al înflăcărării pentru patria iubită, studierea prozei ne conduce spre adîncirea mîndriei cu care se reflectă realizările prezentului şi perspectivele viitorului în opera literară.

Figura lui Ilie Barbu din „Desfăşurarea" lui M. Preda este adînc semnificativă pentru robia de veacuri a ţăranului reflectată în nesfîrşitele sale monologuri interioare. Iar erupţia vulcanică a energiei noi se leagă nemijlocit de afirmaţia lui Mitrea Cocor care „îşi deşertă desagii de prostie şi căpătă un dram de înţelepciune". E de la sine înţeles că elevii sesizează „prostia" ca sinonimă cu obscurantismul şi robia economică şi nu ca o întunecime organică a spiritului. Este — în aceste lucrări ale prozatorilor noştri care vorbesc de viaţa nouă a ţăranului — o adevărată hartă sufletească a omului din sat, care se ridică — în lumina vieţii noi — din ce în ce mai sus spre înălţimi cu înţelegerea, cu munca şi cu energia sa, calităţi strînse în pumnul vieţii de ieri şi descătuşate astăzi liber de soarele dreptăţii şi al progresului.

Pentru a întregi conturul figurii ţăranului, reflectat în literatura contemporană, la cercul literar s-a discutat şi alt aspect al problemei: capacitatea de perspectivă a ţăranului de azi, din patria noastră. Dacă literatura realist-critică zugrăveşte truda săteanului de a-şi agonisi hrana de mîine, sau, cel mult, de a obţine sacul de mălai care „să-l scoată din iarnă", dacă viaţa lui chinuită de odinioară îi stăvilea categoric perspectiva viitorului, limitînd-o

la bucata amară de mămăligă din mălai deseori încins şi la veşnica fiertură de buruieni, viaţa nouă îi rupe cătuşele, îi îndreaptă spinarea aplecată trudnic spre pămînt şi îi înalţă ochii şi mintea spre „mîine". Pentru ilustrarea acestor gînduri ne-a servit în special nuvela lui Marin Preda „Ferestre întunecate". Ţăranul Vasile Bodescu visează. Va avea casă nouă în care va străluci lumina electrică, va avea radio pe care-l va asculta Marioara lui cînd va veni în vacanţă... „facem, nevastă", zise el, „ai să vezi dacă într-un an n-o să avem noi o casă cu două rînduri de ferestre...". Şi Vasile *ştie* că visul lui poate deveni realitate.

O valoroasă ilustrare a noii concepţii despre însemnătatea şi sensul vieţii ne-o oferă studierea preţiosului roman al lui Petru Dumitriu, „Pasărea furtunii". Dacă vom îndruma pe elevii noştri să juxtapună numai două fragmente din roman şi încă vom reuşi să demonstrăm limpede ce înseamnă optica nouă despre lume şi viaţă. E vorba de atitudinea lui Adam Jora în cele două furtuni. Iată-l în prima furtună, gol de gînduri, obosit de lupta cu valurile: „Adam Jora începu să vîslească încet, sleit, spre vest, unde trebuia să găsească pămînt"... Şi acelaşi Adam „cam mut" după ce viaţa cumplită l-a lovit năpraznic, dar acum om de răspundere, luminat şi cu simţul just al proporţiilor puterii şi datoriilor sale. Furtuna bîntuie din nou, pustiitoare, pe el îl mai pîndeşte şi ura neagră a lui Simion, Jora e din nou în voia valului ucigător: „Urla în furtună: nu, nu! Nu ştia cui anume spune nu; dar se aduna în el o furie, o putere, o hotărîre vicleană, nestrămutată, de neînvins". Clocotul mării este sincronizat cu clocotul dragostei de viaţă din sufletul omului care, ieri, tot de viaţă fusese sfîşiat sufleteşte. Este în realizarea acestui roman un potenţial de adîncă umanitate, un filon preţios pentru înţelegerea de către tineret a preţului pe care-l are azi în patria noastră viaţa omului.

Tot la capitolul prozei contemporane trebuie să mai amintim şi alte aspecte care vin să întregească potenţialul educativ al literaturii noi. E vorba de romanul istoric. Un admirabil material pentru a stimula patriotismul în sufletul elevilor îl constituie studierea romanului „Nicoară Potcoavă" al maestrului Sadoveanu. Cînd se ajunge la adîncirea figurii de adîncă semnificaţie a lui Nicoară, elevii văd că cea mai aprigă sfîşiere sufletească a eroului e aceea definită de căpitanul Cozmuţă Negrean, care înţelege că hatmanul „suferă că-i pribeag de ţara sa". Dar studierea acestui roman reţine atenţia şi prin neegalata evocare a frumuseţilor patriei. Elevii pot cu uşurinţă constata cît de mare adevăr a spus scriitorul progresist francez André Wurmser cînd afirma că: „Domnul Sadoveanu a îmbogăţit poezia universală cu proza sa". „Zilele cu străluciri de cleştar" în care „soarele urcă spre crucea amiezii" în pacea şi liniştea verii, „umbra amurgitului" în care poposesc pe malul Prutului sotniile hatmanului Nicoară, „codrii merei înfioraţi de luciul lunii" prin care trece cu durerea dragostei în suflet viforosul şi nechibzuitul Alixăndrel, sînt emoţionante pagini de artă, în care paleta sadoveniană încheagă splendoarea naturii patriei.

Nu putem să nu amintim la acelaşi capitol şi importanţa pe care o are studierea romanului „Un om între oameni" al lui Camil Petrescu. Din parcurgerea capitolelor, din discuţii asupra personajelor, din descifrarea semnificaţiei episoadelor, elevii pot discerne minunata dăruire a „sfintelor firi

vizionare" care au luptat cu un secol în urmă pentru crearea Romîniei moderne. Înflăcăratul şi vibrantul răspuns al lui Dimitrie Filipescu la proces, dîrza siguranţă în triumful dreptăţii formulată în vorbele Popei Şapcă, participarea elevilor de la colegiul Sf. Sava la lupta din dealul Filaretului, iată numai cîteva momente din roman care au un ecou puternic în sufletele proaspete ale tineretului nostru.

Şi acum să ne oprim asupra dramaturgiei. Pentru început vom discuta acea categorie de opere dramatice care au avut un larg răsunet şi în opinia publică. Nu ne gîndim neapărat la piesele care urmăresc să evoce momente din trecutul de luptă, căci nu întotdeauna buna intenţie a autorului prinde contur artistic şi creează reală emoţie, aşa cum reuşeşte Camil Petrescu să facă cu drama „Bălcescu". Ne oprim însă la acele opere dramatice care zugrăvesc viaţa nouă. Iată numai cîteva exemple. Scena furiei ce-l cuprinde pe „mielul lui Dumnezeu" cînd cinstea lui este ultragiată de măsluirea murdară a conducătorilor fabricii, izbucnirea acestui erou al comediei lui Baranga, ilustrează tocmai sentimentul dragostei de patrie conturat în simţul de răspundere, în conştiinţa sa de muncitor cinstit care apără cu o energie nestăvilită drumul vieţii noi, cucerit cu preţul unor grele şi sîngeroase jertfe de clasa muncitoare. Cu acelaşi scop al adîncirii minunatelor realizări ale muncitorilor, al înţelegerii concepţiei acestora despre rolul şi răspunderea lor în dezvoltarea patriei, s-a discutat tot în cadrul cercului de literatură şi lucrarea lui M. Davidoglu „Minerii". (Nu înţelegem noi, profesorii de literatură, de ce această valoroasă piesă nu şi-a mai găsit loc în repertoriul recent al stagiunilor teatrale!). „Să-ţi umpli viaţa din viaţa noastră, să fie o culme la care să privească toţi din vale, să lupte fiecare să facă mai mult ca mine şi am să lupt şi eu să mă birui singur", zice Anton Nastai, sintetizînd astfel elanul năvalnic al clasei muncitoare, în mersul ei ascendent. Alt exemplu care, situînd acţiunea în lumea intelectualilor, răspunde unor probleme cu larg ecou şi în literatura dinainte de 23 August 1944. E vorba de piesa „Ziariştii" a lui Al. Mirodan. Figura ziaristului a interesat din totdeauna pe scriitorii noştri. De la reporterul în goană după senzaţional şi scandal imortalizat de Caragiale, la George Ladima răstignit pe „patul lui Procust" al regimului capitalist, o gamă întreagă de faţete ale acestei activităţi au solicitat pe scriitorii noştri şi figura ziaristului a apărut, conturată în alb sau negru, după trăsăturile sub care scriitorul l-a fixat în lumina reflectorului creaţiei sale.

Dar, Brînduş, Romică, Viişoru şi mai ales Cerchez, dinamicul şi profund umanul Cerchez, ziariştii din piesa lui Mirodan, ne arată că avem de-a face cu o altă etică, cu alt punct de vedere asupra vieţii.

De o adîncă semnificaţie ni se pare scena din actul II, cînd noul şi vechiul se înfruntă în replici scurte, ca într-un joc de florete, din care ţîşnesc scînteile adevărului, scena Tomovici—Cerchez referitoare la calitatea relaţiilor acestuia din urmă: Tomovici: — Ai relaţii puternice? Cerchez: — Am. Tomovici: — Mai tari decît Pamfil? Cerchez: — Mai! Tomovici: — Ce relaţii, pentru dumnezeu? Cerchez: — Clasa muncitoare!

Observaţiile asupra materialului de dramaturgie discutat pînă aci s-au făcut în cadrul cercului literar. Vrem să ne oprim un moment asupra predării dramelor prevăzute de programă. E un lucru stabilit şi bine cu-

noscut de toţi că studierea dramei „Bălcescu" prilejuieşte discuţii deosebit de instructive pentru educarea patriotică a tineretului. Am vrea să atragem atenţia asupra unui scurt dialog din tabloul XV; dialogul parcă sintetizează flacăra vie a dragostei de patrie ce a ars în sufletul generos al lui Bălcescu. Bălcescu în agonie spune: — Toate se întorc la rădăcina cea dintîi... Mamă, de ce nu eşti aci? O, Romînie, arşiţa iubirii mele, nu mă părăsi... Bătrîna care asistă întreabă: — Chi sara questa Romania? Iar tînăra fată răspunde: — Certamente la sua innamorata! Nu putea presupune altceva tînăra italiancă decît că numele ce revine mereu pe buzele care stau să respire pentru ultima dată e numele unei mari iubiri. Şi aşa era, marea iubire a lui Bălcescu era patria sa!

Un prilej deosebit de preţios în sprijinul educaţiei patriotice îl constituie predarea literaturii minorităţilor naţionale. Să ne fie îngăduit să amintim aici o experienţă personală, care a dovedit că astfel de ore sînt şi un mijloc indicat de luptă împotriva naţionalismului şovin. Ca motto al acestui capitol s-a pornit de la nişte versuri ale lui Beniuc: „Patria / E Dunărea albastră / E Bărăganul / Munţii Apuseni / E lupta de milenii / Lupta noastră / Romîni şi neromîni / Dar pămînteni".

Cîteva aspecte noi ale patriei au fost cunoscute de elevi prin studierea acestei literaturi. Actul naţionalizării, legătura dintre cunoştinţele ştiinţifice şi practica construirii socialismului, lupta împotriva drojdiei şovine, prietenia dintre oameni de naţionalităţi diferite, toate acestea s-au putut demonstra cu succes prin discutarea valorosului roman al scriitorului Nagy Istvan „La cea mai înaltă tensiune".

Ce ecou trezeşte în mintea tînărului pe care-l despart de anii studenţiei doar cîteva luni vorbele viforosului şi entuziastului Bucsi Karoly, energicul director-muncitor al uzinei. Zice Bucsi, adresîndu-se studentului-practicant Szeperi: „Uzina şi universitatea merg pe drumuri paralele în două trenuri. Cum dracu' de nu ne-am gîndit pînă acum că pe lîngă universităţi funcţionează şi laboratoare? Hai, tinere, la universitate!" Va ţine minte mîine studentul care va adînci o problemă în laborator că şi literatura l-a luminat, arătîndu-i că speculaţia abstractă fără raportare la practică este un lucru imposibil, o sterilă gimnastică a minţii egoiste, un act de trădare faţă de patria lui dragă. De asemenea, ca un grăitor răspuns la otrava şovină, îşi va aminti frumoasa şi trainica prietenie dintre maghiarul Bucsi şi romînul Felecan, îngemănarea muncii şi luptei lor pentru scopul unic: înflorirea patriei comune.

Dragostea pentru pămîntul patriei, suferinţele şi exploatarea îndurate în trecut de către oamenii muncii de diferite naţionalităţi din ţara noastră, au putut fi ilustrate cu citate din poeziile lui Alfred Margul Sperber, H. Stolper etc. Contribuţia masivă a scriitorilor minorităţilor naţionale nu s-au interpretat însă numai ca o manifestare artistică, ci s-a accentuat sensul ei mai adînc: o exteriorizare a sentimentelor de cald patriotism ce însufleţesc pe „făurarii de frumuseţe" ai ţării, indiferent de limba în care îşi spun gîndurile.

Tineretul primeşte versurile lui Alfred Margul Sperber ca un mesaj care i se adresează direct şi care-l îndeamnă să lupte pentru apărarea frumuseţilor cîntate în poezie:

„Pămîntul nostru — ascunde comori de fericire / Hai, tineret, pri-

meşte-ţi măreaţa moştenire! / Şi de-ţi cunoşti menirea, de lupţi doar pentru bine, / Stea mîndră între stele, pămîntu-ţi aparţine".

Un aspect de o deosebită însemnătate al literaturii contemporane ca mijloc de educaţie patriotică constă în accentuarea în faţa tineretului a rolului şi locului ce-l ocupă în viaţa patriei Partidul. Elevii sînt îndrumaţi şi prin orele de literatură să observe reflectarea artistică a permanentei veghe cu care Partidul îndrumă, educă, sprijină, înalţă spre creaţie paşnică, spre înţelegere, spre viaţă luminoasă. De o deosebită semnificaţie ni s-a părut scena din „Pentru fericirea poporului", din care se desprinde marele prestigiu al P.C.R. în ilegalitate faţă de muncitorii dinafara lui. La procesul înscenat lui Mihai Buznea, bătrînul tapiţer Tomescu e întrebat cu brutalitate de comisarul regal: „— Eşti comunist?" — „Nu, zice Tomescu, nu sînt comunist, dar ştiu că numai ei, comuniştii, spun adevărul!" Iată apoi cum îrumpe din inima comunistului gîndul despre Partid. Vorbeşte Anton Nastai, minerul de la Jiu: „Nu-i uşor lucru să te ţii în pas cu Partidul, că el are mers ca zborul. Ca un şoim ce zboară peste Parîngul plin de neguri, ca ferestre de lumină la noi în subteran, ăsta-i Partidul!"

Tot în dramaturgie elevii vor găsi şi o altă idee de o deosebită însemnătate educativă: concepţia despre răspunderea personală a comunistului care nu-şi poate uita calitatea de comunist nici în cele mai sfîşietoare dileme intime; poziţia înaintată a omului de factură nouă care priveşte toate aspectele vieţii cu o viziune de principialitate inflexibilă. E vorba de eroul din piesa „Cumpăna" de Lucia Demetrius. Anton Vadu e zdrobit. Fiul său a furat, a mînţit, a înşelat. Fiul său! — „Şi eşti copilul meu! Şi te iubeam! Nu ştiu cui să-i dau palme, ţie sau mie? Ce sînt eu, fiară, să te iubesc oricum ai fi? Fiindcă am făcut o jivină să mă prăpădesc după ea, că e jivina mea?" Scena are o semnificaţie apreciabilă şi pentru toleranţa profund dăunătoare manifestată de unii părinţi şi cunoscută şi speculată de unii copii!

Proza va prilejui şi ea exemplificări deosebit de valoroase asupra rolului dinamizant al comunistului în viaţa colectivului căruia îi aparţine prin munca sa. Iată de pildă cum s-a folosit acelaşi roman al lui Petre Dumitriu „Pasărea furtunii", pentru această problemă: „Adam... făcuse ce fac inginerii în irigaţii cînd găsesc un loc mlăştinos cu ape stătute şi putrede; taie drum de scurgere, abat un rîu cu apă curată şi repede pe mijlocul mlaştinii... Unde erau puterile proaspete? Printre pescari. Şi acum erau aci. Adam şedea la masa îmbrăcată în pînză roşie, se uita la ei, aşteptîndu-i să vorbească".

Poezia e bogată în reflectarea artistică a forţei şi a luminii Partidului. Ne vom opri la două citate care s-au folosit pentru a se ilustra ataşamentul muncitorilor faţă de partidul lor şi faţă de conducătorii lui. Iată mai întîi scrisoarea lui Roman, minerul din Maramureş, creat de Dan Deşliu în balada cunoscută:

„Mai mulţumim partidului o dată, / Şi mulţumim la toţi care-l conduc / Şi o să dăm producţie bogată / Să fie pace bună şi belşug. / Se iscăleşte Borman, vechi pietrar, / Aci la Toroiagu secretar!"

Apoi, ca o concluzie asupra aceleiaşi probleme, tineretul apreciază frumoasa imagine artistică realizată de Maria Banuş în poemul „Despre pămînt":

...„Vasul amiral, proletariatul liber taie val! / Cu forţa clasei eliberatoare, / Deschide drum, ne trece prin vîltoare!"

La capătul acestei succinte treceri în revistă a aspectelor esențiale ale literaturii contemporane ca mijloc de educație patriotică, se mai ivește o problemă. Profesorii de literatură au de înlăturat o veche prejudecată burgheză care mai dăinuie poate chiar în propria mentalitate a unora dintre ei, chiar, în palide reflexe, în mintea tineretului. E vorba de concepția quasi-semănătoristă, cert capitalistă, asupra frumuseții idilice a peisajului rural romînesc, care se distruge prin cărbune, oțel, ciment etc. E deci reflexul voit retrograd al menținerii unei priveliști „eminamente agricolă" (și eminamente mizeră!). Cum și scrierile unor valoroși scriitori realiști-critici oglindesc destul de frecvent astfel de păreri, să ne fie îngăduit a prezenta modul în care cu sprijinul literaturii sovietice, am căutat să desprindem înalta frumusețe a muncii și reflectarea ei în arta cuvîntului. S-a exemplificat vechea concepție cu un pasaj din „Aurul Negru" de Cezar Petrescu, în care bucolicul răzeș Zaharia Duhu deplîngea întunecarea peisajului străbun, moartea florilor și încenușarea cerului, din cauza vrăjmașului duh al pămîntului slobozit în gîlgîire de păcură. Acestui pasaj i s-a juxtapus în clasă un alt pasaj din: „Donbas" de B. Gorbatov. Iată, noaptea, în abataj, Victor Abrosimov face o nouă experiență. Ochiul scriitorului îl vede în imagini multiple în desfășurarea muncii sale. Îl aseamănă cu un spadasin în fandarea lui spre stratul de cărbune, cu un mitralior în mînuirea sacadată a pneumaticului dar... „mai ales cu un dansator, trupul lui tresaltă continuu într-un dans turbat, dar ritmic, în tactul ciocanului. Orice mișcare a trupului său voinic era armonioasă, era minunată, cum îndeobște e minunat omul în timpul muncii sale". Bogăția de imagini, varietatea de epitete, calitatea estetică a oglindirii muncii omului în opera scriitorului sovietic, toate fac pe elevi să înțeleagă mai adînc sensul vorbelor lui Cernîșevschi care spunea: „Frumosul este viața însăși".

Și acum, se ivește nemijlocit întrebarea: la ce rezultate practice s-a ajuns în munca cu elevii, dacă înțelegerea lor a fost îndrumată spre interpretarea fenomenului literar și ca mijloc de reflectare a dragostei de patrie?

La această întrebarea s-ar putea răspunde amintind unele lucrări ale elevilor, fie în cadrul lucrărilor trimestriale, fie la cerc, fie la buletinul trimestrial „Mugurul", care înmănunchează cele mai bune realizări ale elevilor liceului „Mihai Viteazul".

Vorbind despre aspecte ale poeziei contemporane, într-o lucrare pe trim. III, elevul Urzică L. din cl. a X-a C, scria: „O dovadă a participării active la viața nouă a patriei este reflectarea preocupărilor majore ale oamenilor muncii din patria noastră în artă. Dar așteptăm un Șolohov romîn care să preia firul început de maestrul Sadoveanu și să cînte noua holdă a patriei".

Iată apoi cum își încearcă primii pași în lirică elevul Vîlcu C. din clasa a X-a D, în poezia „Debut", publicată în „Mugurul":

„Mie drag să cînt a patriei natură / Cu ape iuți și codrii verzi de brazi / Și munca noastră, îndîrjită, dură, / La Reșița, Lupeni sau la Bicaz".

Și astfel de exemple se pot ușor înzeci.

Un alt punct cîștigat în această activitate este reflectat în comportarea elevilor între ei, în discuțiile purtate în cadrul orelor educative și în afara orelor de curs. Atitudinea elevilor față de bunul obștesc devine mai con-

ştientă; grija pentru demnitatea prezentării personale, pentru onoarea colectivului şcolii ca parte integrantă a vieţii ţării, ia contururi tot mai precise.

Iată doar numai cîteva spicuiri asupra efectelor educative ale interpretării fenomenului literar nou, care, alături de întreaga muncă desfăşurată în procesul instructiv-educativ al şcolii noastre de azi, îndeplineşte şi ea o parte serioasă de contribuţie.

Am dori, totuşi, să spunem şi cîteva cuvinte despre un sprijin pe care l-am aşteptat în problema educaţiei patriotice prin opera literară şi pe care — din păcate — nu l-am primit decît într-o măsură relativă.

E vorba de critica literară.

Nu e aci locul să discutăm dacă, în interpretarea fenomenului literar contemporan, critica a sprijinit pe cititori aşa cum ar fi trebuit s-o facă, dacă ea a fost „cea mai înaintată linie de luptă a frontului ideologic", aşa cum cereau scriitorii sovietici la Congresul lor din 1954. Dar profesorii de literatură de la şcolile medii îşi exprimă cîteodată unele nedumeriri. Iată cîteva dintre ele.

De ce atunci cînd se încheagă în ediţii mai ample operele unui scriitor contemporan care a creat şi înainte (de 23 August, sau se comentează aceste ediţii, se accentuează îndeosebi ceea ce *nu* a realizat scriitorul şi apoi, în final, se expediază în cîteva fraze un comentariu laconic asupra operei actuale? La acest tratament au fost supuse ediţiile operelor lui Beniuc, E. Jebeleanu, Maria Banuş etc.

Apoi, de ce se presupune de către unii critici literari că tineretul între 16—18 ani nu citeşte decît cărţile apărute în Editura tineretului? Facem această întrebare pentru că nu ne putem explica altfel tonul de răfuială personală pe care-l iau uneori discuţiile din revistele literare de mare tiraj.

Şi în fine, de ce s-a criticat cu justificată vehemenţă „stilul cu şapte văluri" al criticii dacă *nu* s-a renunţat la el?

Iată cîteva întrebări pe care simţim nevoia să le formulăm atunci cînd vorbim despre predarea literaturii contemporane ca mijloc de educaţie patriotică.

Oricare ar fi însă unele greutăţi ce ne mai stau în cale, nu putem să nu reaccentuăm cele spuse la începutul articolului referitoare la climatele contrastante între orele de literatură de ieri şi cele de azi. Caracterul educativ al acestei discipline se încadrează în mersul ascendent al întregii noastre vieţi şi elevii pot remarca cu uşurinţă că fiecare operă dovedeşte tot mai adînc transformarea scriitorului în „suflet al neamului său".

Nădăjduim că discuţiile de la Uniunea scriitorilor vor lua în considerare şi aspectul educativ al operei literare ce se predă în şcoli.

Nădăjduim că ultimele hotărîri şi comentarii critice, provocate de discuţiile duse din iniţiativa partidului asupra activităţii în domeniul propagandei şi culturii, ne vor face să păşim într-o fază nouă, în care operele literare vor deveni tot mai mult expresia simţirii, gîndirii şi activităţii întregului popor, iar scriitorii vor fi din ce în ce mai integraţi în preocupările contemporane, în rîndul cărora figurează la loc de cinste şi educaţia tineretului.

În ceea ce privește cadrele didactice, nădăjduim că vom proceda cu toată măiestria și cu tot elanul pentru a reuși mereu mai bine să realizăm o temeinică educație a tineretului.

În prag de nouă decadă, pe drumul acesta limpezit de îndrumările P.M.R., să fim prezenți la datorie și noi, profesorii de literatură, cu energie nouă și cu orizont mai vast ca pînă acum.

СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА — СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

(резюме)

Автор статьи показывает воспитательную роль обучения нашей современной литературы в привитии любви к родине, подчеркивая, что основная черта метода реалистического социалистического творчества это отражение патриотизма в художественном произведении.

Цитируя отдельные литературные произведения в области поэзии, прозы и драматургии М. Садовяну, Т. Аргези, М. Бенюк, Петри Думитриу, Ноги Иштван, Камил Петреску, А. Баранга, Ал. Миродан и т. д., автор представляет методы, использованные им в подаче этих литературных произведений для того, чтобы осуществить основательное патриотическое воспитание учащихся.

LA LITTÉRATURE CONTEMPORAINE MOYEN IMPORTANT POUR RÉALISER L'ÉDUCATION PATRIOTIQUE CHEZ LES ÉLÈVES

(Résumé)

Fidèle au principe qu'un des aspects fondamentaux de la littérature réaliste-socialiste consiste dans son caractère patriotique, l'auteur de l'article y souligne le rôle éducatif que l'étude de notre littérature contemporaine peut jouer dans le développement des sentiments patriotiques des élèves.

L'analyse, en classe, des oeuvres littéraires en vers, en prose ou dramatiques, écrites par M. Sadoveanu, T. Arghezi, M. Beniuc, Petru Dumitriu, Nagy Istvan, Camil Petrescu, A. Baranga, Al. Mirodan etc. lui a servi comme point de départ pour cultiver chez les élèves l'amour de la patrie socialiste et le désir de contribuer — eux aussi — à son progrès.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL POLITEHNIC ȘI ALEGEREA PROFESIUNII

DUMITRU SALADE
Lector la Univ. „Victor Babeș"
Cluj

1. În decursul celor zece ani care s-au scurs de la reforma învățămîntului școala noastră a fost preocupată de îmbunătățirea continuă a muncii instructive și educative, de consolidarea anumitor succese și de a răspunde cerințelor tot mai complexe ale vieții sociale. Consecventă principiilor care au stat la baza reformei din august 1948, școala noastră a încercat să traducă aceste principii în viață, să le dea conținut și să ridice la un nivel tot mai înalt calitatea învățămîntului nostru pentru a corespunde dezvoltării generale a societății.

Între problemele care au intrat în preocupările organelor de conducere, a cadrelor didactice și chiar a părinților merită să fie înscrisă la loc de frunte aceea a *învățămîntului politehnic*. Apărută ca o consecință firească a caracterului realist-științific al învățămîntului nostru, ca o necesitate obiectivă rezultată din dezvoltarea relațiilor de producție în societatea socialistă, problema învățămîntului politehnic a cîștigat repede interesul pedagogilor, atît al teoreticienilor cît și al celor ce muncesc efectiv în cadrul școlilor.

În condițiile societății socialiste economia națională se dezvoltă continuu, folosind pe o scară tot mai largă tehnica înaintată în toate ramurile de producție, ceea ce pune în fața școlii sarcina complexă nu numai de a pregăti un tineret care să fie capabil să folosească această tehnică, ci s-o și dezvolte și să contribuie și la creșterea productivității muncii. Această pregătire se poate realiza cu succes numai printr-o apropiere cît mai mare a școlii de viață, printr-o îmbinare sistematică a teoriei cu practica. Hotărîrea Congresului al II-lea al P.M.R. care a trasat sarcina îmbinării învățămîntului de cultură generală cu munca productivă și care se realizează treptat, a dat un puternic imbold tendinței de dezvoltare a școlii noastre.

Procesul rapid al tehnicii, automatizarea crescîndă a procesului de producție, precum și fluctuația continuă a brațelor de muncă dintr-o ramură de producție în alta, care însoțește revoluționarea continuă a tehnicii și este frecventă mai ales în epoca de trecere de la capitalism la socialism, fac necesară o astfel de pregătire a tineretului care să permită trecerea fără dificultăți dintr-o ramură de producție în alta. O asemenea pregătire implică cu necesitate o dezvoltare multilaterală, o bază temeinică și largă, „mobilitatea multilaterală a muncitorului", după o expresie a lui Marx. Marx atrăgea atenția asupra necesității „de a înlocui individul parțial, simplu purtător al unei funcțiuni sociale de detaliu, cu individul dezvoltat în toate

privinţele, pentru care, diferitele funcţiuni sociale sînt feluri de activitate care îşi iau locul unul altuia"[1], subliniind prin aceasta valoarea unei pregătiri multilaterale. Pe drept cuvînt a scris şi Krupskaia în 1936, că: „Acum nu se mai cere celor ce se pregătesc pentru o anumită profesiune o pregătire tehnică limitată, ci priceperea de a lucra la maşini, de a organiza cît mai productiv munca maşinii, se cere o cunoaştere generală a producţiei în ansamblul ei". „Şcolile noastre de cultură generală, continuă ea, trebuie să-i înarmeze pe elevi cu deprinderi generale de muncă, aşa cum cere tehnica modernă, să le deschidă astfel calea spre o mulţime de profesiuni"[2], vrînd să atrag atenţia asupra noilor condiţii în care se face pregătirea pentru o profesiune şi asupra alegerii acesteia de către absolvenţii şcolilor de azi.

Introducerea şi extinderea învăţămîntului politehnic în şcoala noastră permite îmbinarea învăţămîntului cu munca productivă, deci realizarea unităţii teoriei cu practica, precum şi alegerea profesiunii în condiţii superioare, permite schimbarea profesiunii, evitarea monotoniei în muncă etc. Învăţămîntul politehnic reprezintă deci încercarea de a da o soluţie ştiinţifică unei probleme importante care pînă acum era văzută unilateral şi se reducea la empirism.

În deceniul care a urmat reformei, învăţămîntul politehnic s-a înscris ca una dintre problemele fundamentale ale şcolii noastre datorită faptului că el reprezintă o soluţie ştiinţifică destinată să întărească legarea şcolii de viaţă. Merită să fie subliniat faptul că în legătură cu introducerea învăţămîntului politehnic două au fost problemele care s-au ridicat cu mai multă insistenţă şi au intrat în atenţia cercetătorilor şi anume: contribuţia învăţămîntului politehnic la dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevilor şi legătura sau influenţa pe care el o exercită asupra alegerii profesiunii.

De altfel, atunci cînd congresul al XIX-lea al P. C. al Uniunii Sovietice a pus în faţa şcolii sarcina politehnizării, a urmărit cu deosebire realizarea acestor două obiective: a) ca importanţa educaţiei socialiste şi a dezvoltării multilaterale în şcoala de cultură generală să crească şi b) să se creeze absolvenţilor şcolilor medii de cultură generală posibilitatea de a-şi alege profesiunea.

În cele ce urmează vom face cîteva consideraţii mai ales cu privire la acest din urmă aspect al problemei, adică cu privire la legătura învăţămîntului politehnic cu alegerea profesiunii, încercînd să arătăm contribuţia pe care o poate aduce învăţămîntul politehnic la rezolvarea problemei orientării profesionale. Mai departe vom prezenta cîteva rezultate practice care vin să întărească ipoteza că învăţămîntul politehnic constituie un preţios instrument de rezolvare ştiinţifică a problemei alegerii profesiunii.

S. G. Şapovalenko vorbind despre căile de politehnizare a şcolii şi sarcinile ştiinţei pedagogiei[3], arată că între condiţiile care garantează alegerea liberă a profesiunii trebuie amintite condiţiile pe care le fixează diferitele profesiuni pentru pregătirea oamenilor şi cunoaşterea greutăţilor pe care le

[1] K. Marx, Capitalul, vol. I, ed. II, Edit. P.M.R., 1948, p. 444.
[2] N. K. Krupskaia, Opere pedagogice alese, Edit. de stat didactică şi ped., p. 285.
[3] Vezi Analele romîno-sovietice, seria Ped.-psih. nr. 2/1953.

implică o asemenea pregătire. Crearea condițiilor care să asigure absolvenților școlilor medii o alegere cu adevărat liberă este o acțiune de durată care presupune cunoașterea gradului în care absolvenții diferitelor școli medii sînt pregătiți pentru diferitele profesiuni și a modificărilor care sînt necesare în pregătirea elevilor în școală pentru a le da posibilitatea să-și aleagă liber o profesiune.

Pe de altă parte, cunoașterea rolului pe care-l joacă asimilarea sistematică și temeinică a bazelor științelor, studierea principiilor științifice generale ale principalelor ramuri de producție și însușirea unor deprinderi practice de a lucra cu unelte de muncă comune mai multor ramuri ar grăbi și ar ușura crearea unor asemenea condiții. Iată numai cîteva din problemele pe care le ridică aspectul învățămîntului politehnic de care ne ocupăm și care arată complexitatea sarcinilor care-i revin școlii de cultură generală, precum și necesitatea studierii condițiilor concrete din școală pentru a putea contribui efectiv la rezolvarea în condițiuni superioare a problemei alegerii profesiunii.

Ținînd seama că școlii i se pune cu hotărîre problema pregătirii elevilor pentru activitatea viitoare și aceea a îndrumării lor pentru a-și alege just viitoarea ocupație și pentru a putea trece liber de la o profesiune la alta, se impune elaborarea unei programe concrete a învățămîntului politehnic care să ducă la acest scop. Îndrumările generale și abstracte sînt prea puțin eficace în cazurile de față și ele nu pot fi combătute decît printr-o cercetare atentă a realității școlare și a modului cum aceasta răspunde scopului urmărit de învățămîntul politehnic și cerințelor producției.

Numai un asemenea mod de a pune problema poate grăbi găsirea unei soluții adecvate școlii noastre și capabilă să răspundă nevoilor mereu crescînde ale economiei naționale.

Faptul că învățămîntul politehnic se realizează în școala de cultură generală — învățămîntul politehnic este considerat chiar ca o măsură de îmbunătățire a acesteia — vine și vrea tocmai să sublinieze importanța unei pregătiri generale temeinice, să sporească valoarea socială și educativă a acestei școlii și să creeze condițiile necesare unei alegeri libere a profesiunii de către absolvenții acestei școli.

Cum însă alegerea liberă a profesiunii poate fi realizată efectiv numai cu condiția ca școala medie să înarmeze tineretul cu cunoștințe științifice temeinice și cu suficiente deprinderi de a le aplica în practică, rezultă că accentul cade în primul rînd pe această pregătire generală, pe însușirea bazelor științelor și a deprinderilor respective de utilizare în viață a acestor cunoștințe. Cu cunoștințe superficiale, cu deprinderi puține și slabe, care nu dau posibilitatea înțelegerii fenomenelor realității și a legării cunoștințelor de viață este greu să vorbim despre o alegere liberă a profesiunii. Tocmai din acest motiv este foarte important ca să se evite cele două tendințe greșite cu care ne întîlnim frecvent în practica unor școli și anume, aceea de a supraevalua latura teoretică, dizolvînd învățămîntul politehnic în cel de cultură generală și aceea de a supraaprecia latura practică, alunecînd într-un profesionism îngust. Numai o îmbinare justă și armonioasă a celor două

laturi ale învăţămîntului general şi politehnic — teoretică şi practică — răspunde cu adevărat cerinţelor practice ale vieţii şi contribuie la combaterea rupturii teoriei de practică.

Pentru şcoala noastră de cultură generală pe primul plan se pune problema dezvoltării unui *orizont politehnic*, a dezvoltării multilaterale a aptitudinilor elevilor, ceea ce va permite nu numai o mai largă pregătire pentru producţie, ci şi fluiditatea funcţiunii şi deci o mai justă alegere a profesiunii, deoarece învăţămîntul politehnic îl pune pe elev în contact direct cu conţinutul concret al mai multor sectoare de activitate. Exercitarea aptitudinilor elevilor în diferite direcţii, cum sînt industria lemnului, metalurgică, munca agricolă, pe lotul şcolar, în ateliere, în cercuri, în laborator, pe şantier etc. şi familiarizarea lor cu procesul de producţie încă de pe băncile şcolii, oferă elevilor condiţiile necesare unei alegeri conştiente a profesiunii.

2. Sînt cunoscute neajunsurile modului în care se face alegerea profesiunii în momentul de faţă şi consecinţele negative ale unei asemenea alegeri. Cercetări mai vechi şi mai recente [4] arată că un mare număr, aproape jumătate dintre absolvenţii şcolii medii, îşi aleg profesiunea la întîmplare. O anchetă făcută între anii 1940—45 printre 360 elevi din cl. V—VII, de la sate şi oraşe, ne-a arătat că abia 52,22% şi-au ales o ocupaţie din motive profesionale, cuprinzînd aci cu destulă indulgenţă răspunsuri de tipul acesta: „pentru că îmi place", „pentru că e bună şi frumoasă" etc., iar restul de 47%, din motive neprofesionale. Date culese în anul şcolar 1957/1958 pe 345 cazuri arată că numai 43% şi-au ales profesiunea viitoare din motive profesionale ca: interesul pentru ea, aptitudinile etc. (Este interesant că datele din diferite ţări concordă în această privinţă).

Dar nu numai alegerea la întîmplare a profesiunii cu tot cortegiul ei de urmări negative trebuie combătută ci şi o serie de alte deficienţe cum sînt: ocolirea profesiunilor din sectorul agricol şi în general subaprecierea profesiunilor în care predomină munca manuală, cunoaşterea de către elevi a unui număr prea mic de profesiuni, insuficienta exercitare a aptitudinilor elevilor pînă în momentul alegerii profesiunii etc. Problema care se pune acum este dacă învăţămîntul politehnic constituie un mijloc şi în ce măsură pentru combaterea acestor neajunsuri? Extinderea elementelor politehnice în şcoala de cultură generală va constitui oare o ameliorare a situaţiei în această privinţă? Să vedem ce ne-ar putea oferi un învăţămînt politehnic general în această privinţă, pornind de la teoria şi principiile care-i stau la bază.

a) Două lucruri apar cu totul evidente din capul locului şi anume, că: 1) *cu cît punem elevii în contact direct cu mai multe profesiuni, cu atît le lărgim sfera de cunoştinţe şi interese* şi deci le permitem să-şi aleagă o anumită profesiune dintr-un cerc mai mare de profesiuni şi 2) *cu cît urmărim mai de timpuriu* şi un timp mai îndelungat manifestările copilului, interesele şi preocupările lui, cu atît vom putea ajuta mai substanţial orientarea profesională

[4] A se vedea: A. N. Volkovski: „Şcoala şi alegerea profesiunii", Sov. Ped. 5/1957, I. V. Maiorov: „Orientarea profesională în şcoala medie şi motivele alegerii profesiunii de către elevii cl. X" (Politehniceskoe obucenie, 2/1957).

și școlară a acestuia. Or, învățămîntul politehnic oferă în această privință un punct de sprijin important și real, iar numeroasele posibilități de care dispune școala noastră n-așteaptă decît să fie utilizate și valorificate.

b) *Exercitarea aptitudinilor* și capacitatea elevilor în diferite direcții reprezintă nu numai un mijloc de dezvoltare a acestora ci și de cunoaștere directă a conținutului diferitelor profesiuni cu care ei vin în contact nemijlocit. Mai mult chiar, contactul direct al elevilor cu unele activități practice, care conțin în germene elemente comune mai multor profesiuni și experiența personală pe care elevul o dobîndește în practica acestor activități, oferă atît profesorului cît și elevilor, prilejul unei cunoașteri și autocunoașteri mai profunde, dă posibilitatea elevilor să se adapteze treptat vieții productive și să prevină „criza pofesională" despre care vorbesc unii psihologi burghezi, rezultată din primul contact nepregătit cu adevărata viață profesională. Nu poate fi contestat faptul că primul contact cu profesiunea joacă un rol important pentru viitoarea conduită profesională a individului, or învățămîntul politehnic și în această privință oferă soluții satisfăcătoare.

Lucrările de laborator, lucrările practice, muncile pe lotul școlar, activitatea în diferite cercuri, practica efectivă în ateliere, muncile de folos obștesc, munca în tabăra de vară, practica în gospodăriile agricole etc., toate reprezintă mijloace eficace de dezvoltare a intelectului și aptitudinilor elevilor și înlesnesc orientarea elevilor în domeniul profesiunilor. Pe bună dreptate scriu Skatkin și Bulatov că: „Fără o largă orientare prealabilă în diferite ramuri ale producției, fără cunoașterea activității oamenilor de diferite profesiuni, acești elevi (absolvenții școlii medii n. n.) cu greu își pot alege conștient o profesiune" [5].

c) Firește că toate activitățile, exercițiile practice și muncile pe care le fac elevii, contribuie la o justă orientare profesională numai dacă sînt bine organizate și îndrumate sistematic și dacă se ține seama de înclinațiile și aptitudinile elevilor, ceea ce implică mai departe, *cunoașterea acestor aptitudini, urmărirea modului cum se dezvoltă și crearea condițiilor adecvate stimulării diferențiate a acestora.* Prin aceasta învățămîntul politehnic odată realizat va ușura alegerea liberă a profesiunii.

d) Relația învățămîntului politehnic cu alegerea profesiunii mai poate fi privită și dintr-un alt punct de vedere. Este cunoscut faptul că interesul elevilor pentru munca practică crește și mai mult atunci cînd este legat de pregătirea viitoarei profesiuni. Aceasta arată nu numai cum pot fi atrași elevii spre diferitele activități practice ci și obligația de a cultiva, de a orienta și dezvolta interesul elevilor spre diferitele ramuri ale producției în conformitate și cu cerințele sociale.

Rolul profesorului și al școlii în general este deosebit de important în această privință. Cunoscînd linia de dezvoltare a economiei naționale, cerințele ridicate ale industriei noastre socialiste și nevoile mereu crescînde ale unei agriculturi avansate, precum și aptitudinile elevilor și căilor lor de dezvoltare, profesorului îi revine sarcina importantă de a arăta elevilor sectoarele de activitate în care societatea duce lipsă de cadre și a le dezvolta

[5] M. N. Skatkin și N. V. Bulatov: Bazele pedagogice ale instrucției prin muncă, Analele romîno-sovietice, Ped.-psih. 3/1957, p. 27.

dragostea și interesul pentru aceste profesiuni. Consfătuirea de la Constanța, a țăranilor și lucrătorilor din sectorul socialist al agriculturii a arătat sarcinile și perspectivele transformării socialiste a agriculturii și importanța creării unui învățămînt agricol de masă, care să dea agriculturii noastre cadre capabile să aplice în practică cuceririle științei. Cauza ridicării agriculturii pe o treaptă tot mai înaltă pentru a spori în anii următori belșugul de produse agricole și a contribui la ridicarea nivelului de trai este și o cauză a școlii. Munca profesorilor și a învățătorilor în această direcție poate deveni un prețios ajutor al înfăptuirii acestei sarcini. Nu putem vorbi nici despre o adevărată educație a tineretului în spiritul patriotismului socialist atîta timp cît nu-i putem sădi acestuia convingerea că a răspunde chemărilor școlii este o datorie și o atitudine patriotică, o dovadă de patriotism. Or, chemarea de la Constanța a devenit și o chemare a școlii.

Rezultă, prin urmare, că învățămîntul politehnic îndeplinește dublul rol de a-l face pe elev să vadă, să cîntărească și să aleagă singur, pe baza unor criterii obiective și temeinice, profesiunea care i se potrivește cel mai bine și pe acela de a-l ajuta pe profesor să cunoască cît mai temeinic aptitudinile elevilor și să intervină cu sfatul și îndrumarea acolo unde este nevoie. Aceasta fără să mai amintim avantajul deosebit pe care-l prezintă învățămîntul politehnic pentru familiarizarea treptată a elevilor cu munca și numeroasele efecte pe care aceasta le are asupra dezvoltării individului. Este cunoscut faptul că Marx considera munca drept factorul determinant al unei dezvoltări multilaterale a omului în condițiile unor anumite relații de producție.

e) Dar cea mai importantă consecință a introducerii învățămîntului politehnic o constituie *posibilitatea însușirii cu ușurință a profesiunii alese*. Nu trebuie să uităm că rezolvarea problemei învățămîntului politehnic ține seama și de pregătirea tinerilor pentru o activitate practică ulterioară. O mare parte din absolvenții școlii medii vor intra direct în producție, neputînd fi cuprinși în instituțiile de învățămînt superior. Pregătirea lor politehnică constituie baza specializării ulterioare și ea scurtează simțitor durata acesteia.

În ceea ce privește problema „specializării", pe care au ridicat-o unii teoreticieni, este bine să precizăm că în lumina principiilor învățămîntului politehnic școala de cultură generală trebuie să dea o astfel de pregătire tineretului încît aceasta să se poată orienta just în alegerea profesiunii și sprijinit pe o bază largă, dobîndită în școală, să aibă posibilitatea să ajungă în producție la o anumită calificare într-un timp cît mai scurt, așa cum arăta I. A. Kairov la Consfătuirea Academiei de științe pedagogice din 1954.

Fără a face din aceasta o sarcină obligatorie, școala poate favoriza și chiar permite specializarea tinerilor în anumite profesiuni prin cursuri facultative, prin organizarea studiului individual, prin practica în producție etc. pe ramuri de producție cum ar fi: electricieni, laboranți, operatori de cinema, instalatori, tractoriști, legumicultori, pomicultori, crescători de păsări, de albine, de animale etc. Prin urmare, includerea treptată a elevilor din clasele mari în activitatea diferitelor întreprinderi economice permite nu numai îmbinarea învățămîntului cu munca productivă ci și încadrarea absolvenților în ramura în care au făcut practică și specializarea lor la locul de producție, prin diferite forme, într-un timp cît mai scurt.

f) Apoi, folosirea rațională a tuturor posibilităților pe care le oferă

școala în scopul pregătirii elevilor pentru viață nu reprezintă numai o bază generală importantă care înlesnește alegerea unei profesiuni oarecare ci, în același timp, și principalul mijloc de educație multilaterală. *Prin îmbinarea muncii productive cu învățământul, sînt folosite într-un grad mult mai mare posibilitățile pe care le oferă munca în scopuri educative și deci rolul formator al ei este mai just și mai variat utilizat.*

Datorită relațiilor și efectelor multiple pe care învățământul politehnic le are asupra dezvoltării individualității elevilor, problemele psihologice ale învățământului politehnic din școala medie primesc o importanță deosebită și așteaptă să fie lămurite, pentru a contribui la îmbunătățirea metodicii de lucru în această direcție.

3. Pornind de la teza că învățământul politehnic creează premizele unei mai juste alegeri a profesiunii și dorind să vedem dacă presupunerile noastre își găsesc un sprijin în practica școlilor care înfăptuiesc învățământul politehnic, am încercat să verificăm aceasta pe teren, în cursul anului școlar 1957/58. Am ales pentru aceasta două școli din Cluj (Școala medie nr. 6 și Școala elementară nr. 12), înzestrate cu ateliere și în care elevii au avut ocazie să facă practică în ateliere și două care nu se bucură de aceleași condiții și am cerut elevilor din cl. a VII-a și a X-a să arate, care sînt profesiunile spre care au de gînd să se îndrepte după terminarea claselor respective și care sînt motivele care i-au determinat să-și aleagă profesiunea declarată.

Care este rezultatul acestei anchete? Fără a face aici o analiză mai amănunțită acestei probleme, dăm cîteva date care confirmă în parte presupunerea de la care am pornit. Iată mai întîi cifrele brute. Din cei 23 elevi ai cl. a X-a de la Școala nr. 6, înzestrată cu ateliere pentru lucrări practice din anul 1955/56, 7 elevi doresc să devină ingineri, 6 profesori, 4 medici, 1 aviator, 1 artist dramatic, 2 arhitecți, 1 vrea să intre la școala de maiștri și 1 la marina militară. Dintre elevii acestei clase 4 și-au ales profesiunea din plăcere, 7 din cauza profesorilor care predau bine, 8 datorită lucrărilor practice și a experiențelor făcute în școală, 1 datorită materiilor noi cu care a venit în contact în ultimele două clase și 3 din alte motive. (Fiind puțini elevi în cl a X-a la Școala nr. 6 nu am făcut o comparație cu o altă clasă a X-a de la o școală fără ateliere).

Din totalul de 94 elevi din clasele a VII-a de la cele 2 școlii cu ateliere, 19 doresc să devină ingineri, 4 profesori, 7 medici, 2 învățători, 1 educatoare, 1 croitoreasă, 2 lăcătuși, 2 mecanici de locomotivă, 2 electricieni, 2 aviatori, 1 soră de ocrotire, 1 artist, 36 doresc să continue școala medie (deci n-au specificat profesiunea), 1 școala comercială, 4 școala de muzică, 1 strungar, 1 agricultor, 1 maistru, 2 arhitecți și 4 ofițeri.

În ceea ce privește motivele alegerii profesiunii de către aceștia din urmă, situația se prezintă astfel: 22 elevi arată că iubesc profesiunea respectivă, 5 au ales-o sub influența profesorilor care predau bine obiectele respective, 31 datorită obiectelor învățate la școală, 22 datorită atelierelor școlii și 8 datorită experiențelor și laboratoarelor în care au lucrat și care le-au cîștigat interesul, iar ceilalți din alte motive.

Cercetînd aceeași problemă și în alte două școli fără ateliere (Școlile medii nr. 4 și 9) am constatat unele deosebiri semnificative între răspunsu-

rile elevilor de la cele două categorii de şcoli. Cifrele de mai jos arată că atît în ceea ce priveşte profesiunile alese, cît şi în ceea ce priveşte numărul celor care le-au ales şi a motivelor care au determinat alegerea, şcolile cu ateliere prezintă unele avantaje.

Iată mai jos cifrele.

Tabloul profesiunilor alese de către elevii clasei a VII-a şi motivele alegerii profesiunii

NUMELE PROFESIUNII ALESE	Numărul elevilor care au ales profesiunea respectivă				Motivele alegerii	
	Şcolile				Şcolile	
	Nr. 4 — 9		Nr. 6 — 12		Nr. 4 — 9	Nr. 6 — 12
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%		
1. Profesiuni legate **direct de producţie:**						
Ingineri, strungari, lăcătuşi, mecanici, electricieni, agricultori, arhitecţi etc.	37	36%	39	41%	Motive profesionale 57%	62%
2. Profesiuni legate **indirect de producţie:**						
profesori, medici, artişti, învăţători, educatori, avocaţi etc.	65	64%	55	59%	Motive neprofesionale 43%	38%
Total.	102		94			

Din acest tablou rezultă că pe cînd elevii şcolilor nr. 4 şi 9 şi-au ales profesiuni direct legate de producţie într-un procent de 36%, cei de la şcolile nr. 6 şi 12 şi-au ales asemenea profesiuni într-un procent de 41%. Raportul este invers în ceea ce priveşte alegerea profesiunilor legate indirect de producţie. Elevii şcolilor cu ateliere au ales în proporţie de 59% aceste profesiuni, pe cînd ceilalţi în procent de 64%.

Şi în ceea ce priveşte motivarea alegerii se observă unele deosebiri. Pe cînd elevii şcolilor cu ateliere arată motive neprofesionale numai în 38%, cei ai şcolilor fără ateliere au la bază 43% motive neprofesionale.

Ce arată rezultatele de mai sus supuse unei analize calitative:

a) Comparînd datele obţinute de la cele două categorii de şcolii, am constatat că în general răspunsurile elevilor de la şcolile care posedă ateliere pentru lucrări practice sînt mai precise, ceea ce arată că elevii acestor şcoli şi-au pus problema viitoarei profesiuni şi mai înainte de ancheta noastră. Faptul că toţi au dat un răspuns primei probleme (profesiunea dorită) declarîndu-se fără rezerve pentru o profesiune oarecare, este un indiciu puternic, cu toată valoarea relativă a răspunsurilor luate în ansamblu.

b) O altă notă care deosebeşte răspunsurile celor două categorii de elevi o constituie varietatea profesiunilor alese şi în general numărul mai mare al profesiunilor productive (mecanici, strungari etc.) pentru care au

optat unii dintre elevii şcolilor nr. 6 şi 12 în comparaţie cu elevii şcolilor nr. 4 şi 9. Din cei 102 elevi ai şcolilor fără ateliere, nici unul nu şi-a ales profesiunea de strungar, lăcătuş, electrician, agricultor, maistru, lucrător în comerţ.

c) În sfîrşit, o altă deosebire esenţială apare în motivarea alegerii făcute. *Răspunsurile elevilor de la şcolile dotate cu ateliere pentru lucrări sînt mai temeinic argumentate, mai pe larg motivate,* chiar atunci cînd arată că atelierele sau practica efectuată nu le-a ajutat nici într-un fel la alegerea profesiunii. Dacă am aminti numai numărul celor 22 elevi care au declarat că şi-au ales profesiunea sub influenţa lucrărilor practice efectuate în atelier şi ar fi suficient. Motivări de felul acesta: „mă interesează munca în atelier", „îmi place cînd văd cum iese lucrul din mîna mea" etc. revin des în răspunsurile acestor elevi.

Nu este indiferent să arătăm că pentru unii, puţini este drept, practica în atelier sau „politehnizarea" cum se exprimă aceştia i-a ajutat să se decidă categoric pentru profesiuni cu totul opuse celor legate de practica în ateliere (medici, artişti etc.), dar şi în acest caz lucrările practice în atelier au îndeplinit o funcţiune precisă şi au înlesnit luarea unei decizii.

d) Merită să mai fie menţionat şi faptul că pe cînd elevii şcolilor fără ateliere indicau în numeroase cazuri 2—3 profesiuni, neputîndu-se încă hotărî pentru una din ele, elevii celorlalte şcoli indică o singură profesiune şi adeseori destul de precis (inginer constructor, inginer chimist, mecanic de locomotivă) şi nu numai numele generic (mecanic, inginer etc.).

Date asemănătoare a obţinut şi M. A. Homutova[6] care a cercetat influenţa introducerii învăţămîntului politehnic asupra alegerii profesiunii. Cercetările sale au arătat că numărul celor care doreau să intre în şcoala superioară a scăzut de la 93,3% în 1952/53 la 67% în 1955/56, a celor care doreau să intre în şcolile tehnice a crescut de la 6,2% la 18%, în intervalul respectiv, iar a celor care doreau să intre în producţie a crescut de la 0,5% la 15% în acelaşi interval. La fel, în urma introducerii învăţămîntului politehnic alegerea profesiunii este mai precisă, iar motivarea alegerii mai judicioasă.

Datele de mai sus prezintă interes nu numai pentru că ele verifică o ipoteză, ci mai ales pentru că arată direcţia în care munca şcolii ar putea fi dezvoltată şi îmbunătăţită pentru a veni în sprijinul absolvenţilor cl. a VII-a şi a XI-a în alegerea justă a profesiunii.

Politehnizarea învăţămîntului de cultură generală reprezintă o cale sigură pentru ridicarea nivelului de pregătire ştiinţifică a elevilor, de educaţie multilaterală şi armonioasă a acestora şi de legare a învăţămîntului cu practica dar numai în condiţiile organizării judicioase a întregului proces de învăţămînt. Aşa de exemplu, prin participarea activă, organizată şi sistematică la munca productivă elevii dobîndesc un orizont cultural mai larg, cunoştinţe tehnice şi deprinderi practice în chiar procesul muncii şi o încredere în forţele lor de muncă creatoare numai dacă această muncă

[6] Vezi Politehniceskoe obucenie nr. 3/1957 şi un rezumat în Rev. de referate, Psihologie-pedagogie nr. 8/1957.

este subordonată sarcinilor instructiv-educative şi dacă este legată de interesele elevilor.

Vorbind despre influenţa învăţămîntului politehnic asupra alegerii profesiunii nu trebuie să uităm că numai simpla introducere a învăţămîntului politehnic nu rezolvă integral problema care ne interesează aci. Alături de acest aspect, un loc tot atît de important trebuie să-l ocupe şi iniţierea elevilor în domeniul profesiunilor şi cunoaşterea condiţiilor psiho-fiziologice ale diferitelor profesiuni, precum şi familiarizarea cu o serie de alte probleme care va ajuta la soluţionarea justă a alegerii profesiunii, sarcină care-i revine tot şcolii şi care arată rolul (important pe care-l poate juca profesorul în această activitate.

Ţinînd seama de scopul, esenţa, conţinutul şi metodica învăţămîntului politehnic şi de legătura acestuia cu învăţămîntul de cultură generală, se constată o rămînere în urmă a metodicilor de predare, care se cere lichidată cît mai repede. Îmbunătăţirea acestora şi punerea lor de acord cu obiectivele urmărite de învăţămîntul politehnic vor contribui la găsirea unei soluţii adecvate pentru îndrumarea profesională a elevilor.

Obiectele de învăţămînt direct legate de învăţămîntul politehnic (matematică, chimie, fizică, ştiinţe naturale, desen şi geografie), oferă variate şi numeroase ocazii nu numai pentru a transmite cunoştinţe în legătură cu diferite profesiuni, ci şi pentru realizarea unei temeinice educaţii intelectuale fără de care nu putem vorbi despre un adevărat învăţămînt politehnic. Prin ele se poate cultiva interesul elevilor pentru producţie, se poate educa un interes central în jurul căruia să se grupeze preocupările copiilor. Dezvoltarea intereselor de cunoaştere şi profesionale la elevi, în cadrul procesului de dezvoltare a personalităţii lor, contribuie la o mai uşoară fixare şi alegere a profesiunii. Urmărind ridicarea continuă a nivelului intelectual al tinerilor, menţinînd pasul cu progresul tehnicii şi cu cerinţele ştiinţei, învăţămîntul politehnic asigură atît condiţiile dezvoltării multilaterale cît şi premisele creşterii productivităţii muncii.

Prin urmare, alegerea în condiţiuni superioare a profesiunii, în cazul unui învăţămînt politehnic generalizat, deşi reprezintă numai un aspect al realizării învăţămîntului politehnic nu poate fi privită izolat de celelalte aspecte tocmai pentru că este o consecinţă a introducerii şi înfăptuirii treptate a acestuia în şcoala de cultură generală. Folosind cu grijă cîteva măsuri, şcoala poate îmbunătăţi simţitor activitatea în acest domeniu.

De o mare valoare instructivă şi educativă sînt excursiile şi vizitele în producţie, care pun pe elevi în contact direct cu o mulţime de profesiuni şi care, atunci cînd urmărim acest scop, dau posibilitate elevilor să se orienteze just asupra mai multor aspecte ale profesiunilor şi să stabilească un contact viu cu oamenii muncii. La fel, întîlnirile elevilor cu reprezentanţii diferitelor profesiuni, cu fruntaşii în muncă, cu inovatori exercită o influenţă pozitivă puternică asupra elevilor.

Un loc cu totul special în preocupările şcolii trebuie să-l ocupe munca acesteia în rîndurile părinţilor. Combaterea unor prejudecăţi şi a unor tendinţe greşite în problema alegerii profesiunilor este una dintre cele mai dificile sarcini ale şcolii. Arătînd părinţilor şi copiilor motivele care trebuie să stea la baza unei juste alegeri a profesiunii, atrăgîndu-le atenţia asupra perico-

lului pe care-l comportă o alegere grăbită și superficială, combătînd mentalitatea greșită despre profesiuni bune sau rele și indicînd tendințele de dezvoltare a economiei naționale școala face o muncă dintre cele mai importante. Dezvoltînd dragostea elevilor pentru muncă și profesiunile legate nemijlocit de progresul industriei și al agriculturii, le arătăm elevilor contribuția pe care ei o pot aduce la construirea socialismului.

ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВЫБОР ПРОФЕССИИ

(резюме)

В первой части статьи автор отмечает, что политехническое обучение является естественным следствием научного—реалистикеского характера обучения в нашей стране. Развитие социалистического хозяйства нашей страны предъявляет как можно большего сближения школы с производственной жизнью заводов и полей.

Далее автор говорит о влиянии политехнизации в выборе профессии учащимися, Политехническое обучение, отмечает автор, помогает учащимся самим видеть, понимать и выбирать на основе отдельных объективных и устойчивых критерий желаемую профессию и помогает учителю выявить способности учащихся и сказать им свое компетентное педагогическое руководство.

Автор подчеркивает, что политехническое обучение дает возможность учащимся усвоить легко избранную профессию.

Автор основывает свои идеи на проведенных исследованиях в отдельных школах города Клужа.

L'ENSEIGNEMENT POLYTECHNIQUE ET LE CHOIX DE LA PROFESSION

(Résumé)

Dans la première parti de l'article, l'auteur démontre que l'enseignement polytéchnique découle du caractère réaliste-scientifique de notre école, ayant comme but de réaliser l'éducation communiste.

Le développement de l'économie socialiste dans notre pays exige que l'école se rapproche autant que possible de l'activité productive dans les usines et à la campagne.

L'auteur ajoute ensuite quelques considérations concernant l'influence que peut avoir l'enseignement polytéchnique dans le choix de la profession des élevès.

L'enseignement polytéchnique — selon l'auteur — aide l'élève à voir, à discerner et à choisir de lui-même, à raison de critériums plus sûrs, la profession qui lui convienne le mieux; en même temps il donne au professeur la possibilité de mieux se rendre compte des aptitudes de ses élèves, afin de pouvoir intervenir avec compétence et le diriger en véritable pédagogue.

L'auteur y souligne aussi que l'enseignement polytéchnique donne aux élèves la possibilité de s'accomoder plus facilement dans l'avenir, à la profession choisie.

Pour démontrer ses affirmations il se sert d'une série de recherches entreprises dans plusieurs écoles de Cluj.

UNELE PROBLEME ALE METODICII VIZITELOR ÎN PRODUCȚIA AGRICOLĂ

Ing. *VALENTINA VIȘAN*
Cercetător principal la Inst. de șt. pedagogice

În sistemul învățămîntului politehnic, care an de an se extinde tot mai mult în școlile noastre de cultură generală, studierea producției agricole ocupă un loc important. Nu poate fi conceput un om pregătit multilateral fără să aibă cunoștințe despre bazele generale ale agriculturii sau să nu priceapă să mînuiască cele mai simple uneite agricole și să aplice metodele de bază în cultivarea și creșterea plantelor. Se înțelege însă că pregătirea aceasta multilaterală, chiar și în ramura agriculturii, nu poate fi asigurată în școală numai prin aplicarea unei singure metode sau printr-o singură formă de activitate.

În acest articol ne vom ocupa numai de problema vizitelor în producția agricolă, care reprezintă una din metodele principale, mai ales în această fază de început, prin care cunoștințele de biologie cîștigate de elevi la clasă pot fi legate de activitatea practică.

Rolul important al vizitelor în producția agricolă constă, mai ales, în familiarizarea elevilor cu producția socialistă. Pe lîngă sarcinile instructive pe care le îndeplinește o vizită în producție, se realizează și o seamă de sarcini educative, patriotice. Contactul cu marile realizări ale agriculturii socialiste determină pe elevi să-și dea mai bine seama de rostul cunoștințelor predate la clasă, de importanța stăpînirii lor și a priceperii de a le aplica în practică. Cunoștințele teoretice predate la clasă de profesor, chiar dacă sînt la un nivel înalt, nu pot să-l convingă pe elev de importanța lor pentru societate fără un contact nemijlocit cu practica în slujba căreia acele cunoștințe au fost predate.

Vizitele în producția agricolă, organizate cu Școala medie nr. 10 din Capitală (școala de bază a Institutului de științe pedagogice), precum și cu Școlile nr. 23 și nr. 4 (școli experimentale) au scos uneori la iveală caracterul abstract al cunoștințelor despre științele naturale pe care le posedau o bună parte dintre elevii acestor școli. Cu ocazia unei vizite făcute cu elevii clasei a VIII-a C de la Școala medie nr. 23 din Capitală la G.A.S. „Bragadiru" — în legătură cu afirmația inginerului agronom că în anul 1957 gospodăria respectivă a avut cultivată o suprafață de cca 2 ha cu porumb hibrid din U.R.S.S., un elev a întrebat despre modul cum au putut fi transportate plantele de porumb hibrid în așa mare cantitate, elevul înțele-

gînd prin porumb hibrid numai planta, nu şi sămînţa hibridă. Rezultatele din anul trecut obţinute în urma organizării vizitelor în producţia agricolă socialistă cu elevii şcolilor mai sus amintite au convins pe profesorii de ştiinţe naturale şi conducerile şcolilor, de importanţa acestora, în aşa măsură, încît la începutul anului şcolar 1957—1958 şi-au planificat un număr mai mare de vizite la sfîrşitul unor capitole din botanică sau zoologie. Un motiv în plus pentru extinderea metodei vizitelor în scopul însuşirii bazelor generale ale agriculturii constă şi în faptul că majoritatea şcolilor de la oraşe nu posedă un teren agricol cu o suprafaţă suficient de mare pentru efectuarea unor lucrări agricole care au o importanţă pentru cultura mare.

În cadrul lucrărilor practice agricole, pe terenul şcolar, elevii nu au posibilitatea să cunoască formele organizării muncii în sectorul socialist al agriculturii, pe cînd cu ocazia vizitelor în gospodăria socialistă acest element important al bazelor agriculturii completează cunoştinţele politehnice ale elevilor.

Nu orice vizită în producţie şi nu oricum organizată, poate să corespundă sarcinilor actuale ale şcolii.

Vizitele în producţia agricolă, organizate cu şcoala de bază şi şcolile experimentale ale Institutului au avut teme precise, determinate de conţinutul programelor şi manualelor. De asemenea, profesorii au dat importanţă deosebită pregătirii vizitelor, fiind convinşi că numai aşa se pot obţine rezultatele dorite.

Vizita organizată de şcoala de bază la G.A.S. „30 Decembrie", cu elevii claselor a V-a, anul trecut la sfîrşitul lunii mai, a avut ca temă „Plantele din grădina de legume". Stabilirea temei a dat mult de gîndit profesoarei. Fiind spre sfîrşitul anului şcolar, se înţelege că se puteau alege şi alte teme, deoarece majoritatea materiei din manualul de botanică era parcursă. Se cerea însă rezolvarea mai multor probleme. Mai întîi, elevii trebuiau să-şi completeze o serie de cunoştinţe referitoare, mai ales, la acele plante care au mare importanţă pentru viaţa de toate zilele. Totodată, prin vizita respectivă, care era prima şi ultima din acel an şcolar, trebuiau lărgite cunoştinţele elevilor despre întregul proces de cultivare a plantelor agricole: lucrarea solului, îmbunătăţirea calităţii acestuia, asigurarea umidităţii şi substanţelor hrănitoare etc., necesare creşterii plantelor. De asemenea, cu această ocazie trebuiau date cunoştinţe elevilor şi în legătură cu procesul de mecanizare al cultivării plantelor şi trebuia explicat rolul fiecărui mecanism pentru ridicarea productivităţii plantelor. Pînă în cele din urmă, s-a constatat că tema „Plantele din grădina de legume" ar putea oferi elevilor cele mai largi posibilităţi pentru realizarea acestor scopuri generale.

Orice vizită trebuie pregătită temeinic şi din timp.

Cu ce trebuie să înceapă profesorul această pregătire? Desigur cu pregătirea sa personală. Aceasta îi dă cîteodată mult de lucru, mai ales dacă aceste acţiuni se organizează rar. Profesoara de la şcoala de bază a trebuit să se informeze, în afară de cunoştinţele aflate în manual, despre conţinutul şi al altor cunoştinţe, şi în special despre cunoştinţele care trebuie să le capete elevii în legătură cu producţia propriu-zisă. În legătură cu tema „Plantele din grădina de legume" a găsit material suficient în diferite manuale de specialitate. Cercetînd un curs de agrotehnică a văzut, de exemplu,

că acolo se pune mult accent pe descrierea valorii calorice a plantelor, arătînd care anume plante au o mai mare importanţă pentru viaţa de toate zilele sau ce metode agrotehnice contribuie îndeosebi la sporirea recoltei. Toate acestea au fost notate de către profesoară în caietul ei.

Se ridica însă o altă problemă: gospodăria unde se hotărîse să facă vizita nu îi era cunoscută şi nici nu ştia dacă sectorul legumicol oferea toate posibilităţile pentru legarea cunoştinţelor însuşite de elevi. Vizitarea prealabilă a gospodăriei de către profesoară se impunea ca un moment important în organizarea vizitei. Despre importanţa acestui lucru şi-a putut da mai bine seama abia după ce a vizitat gospodăria. Cîte probleme noi nu s-au ivit! De unde presupunea că G.A.S. „30 Decembrie" are numai sectoare cerealiere şi legumicole, a constatat, că gospodăria avea în plus şi un bun sector zootehnic, avicol, moară electrică etc. Ceea ce, însă, avea mare importanţă pentru conţinutul temei alese pentru vizită erau răsadniţele organizate după sisteme diferite şi serele în care se pregăteau răsadurile timpurii. De asemenea, profesoara a luat cunoştinţă de sistemul interesant de irigaţie, folosit în această gospodărie.

În legătură cu aceasta, profesoara şi-a propus, ca la pregătirea elevilor pentru excursie, să insiste asupra nevoii de apă pe care o au legumele şi totodată să le vorbească elevilor despre aplicarea electricităţii în agricultură.

Dar acestea n-au fost singurele elemente noi pe care le-a aflat profesoara cu ocazia vizitei sale. A mai aflat, de exemplu, că la G.A.S. „30 Decembrie", se aplică diferite metode împotriva insectelor dăunătoare legumelor: chimice, mecanice, biologice şi agrotehnice.

Un alt fapt care i-a atras atenţia şi curiozitatea ştiinţifică l-a reprezentat modul cum s-a organizat la G.A.S. „30 Decembrie" creşterea şi dezvoltarea plantelor în soluţii nutritive. Profesoara s-a oprit mai mult şi asupra acestui sector, pentru că, în legătură cu aceasta, trebuiau date elevilor mai multe cunoştinţe despre elementele chimice care formează hrana diferitelor plante, precum şi în legătură cu condiţiile de lumină şi temperatură necesare dezvoltării plantelor. Noutatea şi varietatea diferitelor probleme pe care le ridicau diferitele sectoare şi metode ştiinţifice aplicate în gospodărie, au determinat pe profesoară, încă înainte de terminarea vizitei sale, să se hotărască şi asupra persoanei care să conducă vizita ce urma s-o facă cu elevii. Împreună cu conducerea gospodăriei, care a primit cu multă bunăvoinţă propunerea profesoarei în legătură cu vizitarea gospodăriei de către elevii Şcolii medii nr. 10, s-a hotărît că cele patru grupe de elevi, care aveau să vină în vizită, să fie conduse de oamenii de specialitate ai gospodăriei. După ce s-a stabilit de comun acord data la care urma să aibă loc vizita, profesoara a organizat împreună cu viitorii conducători ai grupelor, o scurtă consfătuire, cu ocazia căreia i-a informat pe aceştia despre scopul vizitei şi nivelul de cunoştinţe al elevilor. Fiecare şi-a notat aceste date, urmînd să se pregătească cît mai temeinic. De asemenea, tot împreună au hotărît, în mod precis, sectoarele ce urmau să fie vizitate şi ordinea vizitării lor de către fiecare grupă în parte.

E uşor de înţeles că, de data aceasta, profesoara putea într-adevăr să-şi completeze cu toată competenţa planul de organizare al vizitei. Mai rămăsese un singur lucru de făcut: pregătirea elevilor. Dar acum şi aceasta

se putea face mult mai uşor. Totuşi, profesoara a trebuit să chibzuiască mult, atît asupra volumului de cunoştinţe al elevilor cît şi al celorlalte cunoştinţe de care aveau absolută nevoie pentru înţelegerea realităţilor din gospodărie. La lecţiile de pregătire, profesoara a insistat asupra modului cum se obţin seminţele la fiecare plantă legumicolă, asupra condiţiilor de climă necesare dezvoltării fiecărei plante. De asemenea, s-a insistat de data aceasta asupra metodelor agrotehnice necesare fiecărei culturi, precum şi asupra mijloacelor mecanizate folosite astăzi în agricultură.

În ziua fixată, după 5 zile de la data cînd profesoara vizitase gospodăria, cu două camioane ale G.A.S. „30 Decembrie", elevii din două clase a V-a şi profesorii care-i însoţeau au pornit spre sediul gospodăriei din comuna Copăceni.

După o călătorie de 30 minute, au sosit la gospodărie.

În faţa clădirii centrale a gospodăriei s-au adunat toţi elevii şi profesorii care-i însoţeau, precum şi tovarăşii ingineri şi tehnicieni care vor conduce grupele de elevi. Cu toţii au ascultat prezentarea pe care a făcut-o tov. director al gospodăriei. Cu ocazia aceasta elevii au aflat date interesante despre trecutul gospodăriei, etapele de dezvoltare, mai ales succesele obţinute de gospodărie după 1945, cînd datorită luptei partidului, gospodăria a devenit un bun al întregului popor. Au fost apoi descrise pe scurt sectoarele cele mai importante ale gospodăriei. Acest lucru a folosit atît elevilor, care şi-au dat mai bine seama cum este organizată o gospodărie agricolă de stat, dar şi profesorilor şcolii, mai ales că peste scurt timp de la acea dată, urma să se organizeze cu elevii claselor a VIII-a practica de vară în agricultură.

După o prezentare de ansamblu a gospodăriei, directorul s-a oprit mai mult asupra sectorului legumicol. Fără să intre în probleme de amănunt, a arătat importanţa acestui sector pentru gospodărie, modul cum s-au obţinut recolte sporite de la an la an, datorită aplicării unor noi metode înaintate de cultură în creşterea plantelor legumicole şi a mai arătat că gospodăria obţine venituri prin vînzarea legumelor şi a zarzavaturilor la diferite unităţi industriale sau prin magazinele de desfacere „GOSTAT".

Imediat după aceasta, elevii s-au împărţit în patru grupe conform indicaţiilor date încă la şcoală. Fiecare grupă, compusă din cîte 15 elevi şi condusă de către un inginer agronom sau tehnician şi un profesor de ştiinţe naturale din şcoală, a pornit vizitarea sectoarelor legumicole în ordinea stabilită înainte. De exemplu, cînd o grupă vizita serele, celelalte vizitau răsadniţele sau sistemul de irigaţie ş.a.m.d.

Aproape la fiecare sector elevii au găsit răspunsuri la diferitele probleme de care luaseră cunoştinţă la lecţii. Un deosebit interes au manifestat elevii pentru modul de confecţionare al răsadniţelor. Cu toţii au constatat că multe răsadniţe ale gospodăriei sînt confecţionate după aceleaşi reguli ştiinţifice după care ei şi-au făcut răsadniţa lor de pe terenul şcolar. Au mai aflat însă ceva în plus: că plantele din răsadniţă pot fi lăsate să se dezvolte în continuare pînă la fructificare fără să fie transplantate pe o anumită parcelă. Acest lucru şi l-au notat, pentru ca în anul viitor să facă şi ei această experienţă. În afară însă de răsadniţele obişnuite, în care se foloseşte gunoiul de grajd pentru încălzire, elevii au mai întîlnit şi un nou

tip: răsadniţe olandeze. Căldura necesară creşterii plantelor semănate în aceste răsadniţe este dată de un sistem de ţevi încălzite cu aburi.

După cum era şi de aşteptat, cel mai mult i-au interesat pe elevi serele unde au văzut roşii, castraveţi, dovlecei şi pepeni galbeni timpurii din care s-au şi ospătat la sfîrşitul vizitei.

Ceea ce a trezit într-un mod cu totul deosebit interesul ştiinţific al elevilor a fost sistemul de creştere al unor plante în soluţii nutritive. În mai multe bazine de ciment, aşezate în încăperile serelor, cu rădăcinile afundate în soluţii nutritive, formate din macroelemente şi microelemente, cresc şi se dezvoltă în tot timpul anului, plante de roşii, castraveţi, dovlecei şi pepeni galbeni. Abia acum şi-au putut explica elevii cum se obţin legume şi zarzavaturi proaspete ce se găsesc iarna în magazinele de desfacere „GOSTAT", sau la spitale pentru alimentarea bolnavilor.

Avînd la dispoziţie plante mature, tehnicienii care conduceau grupele de elevi, le-au demonstrat, în mod practic, cum se face copilirea roşiilor. Apoi fiecare elev a fost pus să copilească cîte o plantă de roşie explicînd în acelaşi timp de ce este necesară ruperea fiecărui lăstar din locul respectiv.

Observînd că o parte din plantele de roşii aveau flori, cîţiva elevi au dorit să li se arate cum se face polenizarea artificială. Conducătorul grupei, folosindu-se de cunoştinţele lor, le-a amintit că florile de roşii au o polenizare directă şi deci nu mai e necesară polenizarea artificială. Acest lucru le-a fost demonstrat.

Tot în acest sector, elevii au văzut, pentru prima dată, cum se fac hibridările vegetative. Brigadiera legumicolă a demonstrat acest fapt, altoind în faţa elevilor două soiuri de roşii. Avînd şi exemplare care arătau rezultatele unor asemenea hibridări, elevii s-au putut convinge de importanţa aplicării acestei metode pentru îmbunătăţirea soiurilor de plante.

Cînd s-a ajuns la vizitarea pompelor de irigaţie, tehnicienii gospodăriei au explicat elevilor importanţa alimentării plantelor cu apă, în vederea sporirii recoltelor. Totodată le-a vorbit despre diferitele procedee folosite pentru transportul apei. S-au subliniat apoi avantajele pe care le oferă curentul electric pentru punerea în funcţiune a unor pompe automate care înlocuiesc forţele a zeci de oameni.

Terminînd de vizitat sectorul legumicol al gospodăriei, deşi nu se prevăzuse în planul vizitei, s-a trecut apoi la vizitarea şi a altor sectoare importante ale gospodăriei. Se înţelege că vizitarea celorlalte sectoare s-a făcut mai fugitiv, insistîndu-se doar asupra acelor elemente care aveau o mai strînsă legătură cu cunoştinţele elevilor, sau care prezentau un interes ştiinţific deosebit. Întreaga vizită a durat două ore.

Rezultatele într-adevăr fructuoase s-au văzut imediat după vizită, cînd profesoara a organizat în clasă o discuţie despre cele ce văzuseră elevii la gospodărie. Cunoştinţele însuşite din manual, pe lîngă faptul că erau pe deplin înţelese de toţi elevii, deveniseră mult mai complete, elevii putînd să facă la tot pasul referiri la aplicarea lor în practică. Abia cu această ocazie, profesoara a găsit prilejul să dea elevilor ca temă pentru acasă ca să rezolve problemele propuse în plan, în legătură cu calcularea cantităţilor de material necesar executării unei răsadniţe cu pat cald şi alta în legătură cu calcularea preţului de cost la kg de roşii trufandale.

În urma vizitei s-a mai întîmplat şi un alt fapt important: numeroase eleve, care pînă atunci nu manifestau interes pentru lucrările practice agricole, ce se organizau pe terenul şcolar experimental, în perioada 2—20 iunie, cînd s-a organizat practica în producţie cu clasele mari, aceste eleve au lucrat pe terenul şcolii cu multă conştiinciozitate şi interes.

★

O altă vizită, de asemenea interesantă, s-a organizat în anul 1957 şi cu elevii celor două clase a V-a de la Şcoala medie nr. 4, la G.A.S. Străuleşti. Atît prin temă, cît şi prin modul de pregătire, această vizită se deosebeşte de vizita asupra căreia ne-am oprit pînă acum.

Tema şi scopul vizitei au fost stabilite de data aceasta în funcţie de sectorul cel mai dezvoltat al gospodăriei şi de etapa lucrărilor care se executau în jurul datei de 5 iunie, dată la care împreună cu conducerea gospodăriei se stabilise ca să se facă vizita. Pentru aceasta, pregătirea profesoarei a început prin vizitarea gospodăriei. În gospodărie începuse perioada lucrărilor de îngrijire a viei şi a culturilor de sfeclă de zahăr şi floarea soarelui. În funcţie de aceasta, profesoara şi-a fixat şi tema vizitei: „Lucrări de primăvară în plantaţia de vie şi la culturile de sfeclă de zahăr şi floarea soarelui". Şi de data aceasta, s-a hotărît ca un tovarăş inginer agronom să conducă vizita. Ca şi la prima vizită, profesoara a discutat cu tov. inginer agronom despre scopul vizitei, despre cercul de cunoştinţe al elevilor şi despre noile cunoştinţe ce trebuiau să le capete elevii cu ocazia acestei vizite. Împreună au căzut de acord ca pentru ziua de 5 iunie, cînd urma să se facă vizita, să se organizeze cu o echipă de muncitori aratul şi prăşitul viei. De asemenea, pentru data respectivă să fie pregătite materialele şi utilajul necesar pentru a se arăta elevilor modul de preparare a soluţiei bordeleze pentru stropitul viei şi operaţiile de stropit şi prăfuit cu sulf. La culturile de sfeclă de zahăr şi floarea soarelui s-a planificat executarea lucrărilor de rărit şi prăşit.

Pregătirea elevilor pentru această vizită a constat în repetarea cunoştinţelor despre cultura viţei de vie, sfecla de zahăr şi floarea soarelui. În afară de aceasta, ca un element nou în pregătirea elevilor, s-a întocmit un chestionar care a fost înmînat elevilor spunîndu-li-se că în urma vizitei vor trebui să-l completeze pe baza celor observate.

Din cauze obiective, profesoara care preda la clasa a V-a B, n-a putut să viziteze în prealabil gospodăria şi nici să pregătească elevii pentru vizită. De asemenea, nu a putut să se prezinte nici în ziua fixată, lăsînd elevii pe seama dirigintei şi a tov. profesoare Georgescu Silvia, care răspundea de elevii clasei a V-a A. Acest prilej nefericit ne-a dat posibilitatea să tragem şi unele concluzii, de altfel, bănuite încă dinainte, asupra cărora ne vom opri la sfîrşit.

La data stabilită, grupul elevilor celor două clase a fost întîmpinat de inginerul agronom, conducătorul vizitei. După o scurtă prezentare a sectoarelor gospodăriei, cu toţii s-au deplasat pînă la plantaţia viţei de vie. În discuţiile care s-au purtat în legătură cu originea viţei de vie, caracteristicile rădăcinii, tulpinii, frunzelor şi florilor, elevii au dovedit cunoştinţe temeinice.

Tov. inginer care conducea discuţiile s-a oprit mai mult asupra condiţiilor ce trebuie să le îndeplinească un sol bun pentru cultura viţei de vie, precum şi asupra lucrărilor de întreţinere. Vorbind despre metodele de înmulţire a viţei de vie, tov. inginer a luat o coardă de viţă de vie şi a arătat cum se pregătesc butaşii care sînt îngropaţi toamna în pivniţă, în nisip, şi apoi a demonstrat practic cum se plantează primăvara. Le-a vorbit elevilor totodată şi despre condiţiile ce trebuie să le îndeplinească solul în care se cultivă viţa de vie. Trecînd la descrierea metodei de înmulţire prin marcotaj, de asemenea le-a demonstrat practic şi această lucrare. Ulterior elevii au avut ocazia să vadă butuci de viţă obţinuţi fie prin înmulţire de butaşi, fie prin marcot.

Apoi elevii au asistat la executarea arăturii în vie cu plugul reversibil, tras de un cal şi la lucrările de prăşit executate de o echipă de muncitori.

Într-un fel aparte i-a interesat pe elevi pregătirea soluţiei bordeleze şi stropirea viei. În prealabil s-a discutat cu elevii despre bolile viţei de vie şi măsurile pentru combaterea lor. S-a vorbit, de exemplu, despre combaterea filoxerei prin altoirea viţei de vie americane cu viţa europeană şi li s-a arătat rădăcini atacate de această boală, care a dus la distrugerea mai multor exemplare de viţă de vie românească care nu fusese altoită. Fiindcă totul era pregătit pentru începerea lucrărilor de stropit, s-a insistat mai mult asupra combaterei manei viţei de vie. Elevii au asistat la prepararea soluţiei bordeleze şi apoi la modul cum se face stropirea viţei de vie şi prăfuirea cu sulf pentru preîntîmpinarea apariţiei putregaiului.

Vizita a continuat cu observarea lucrărilor de rărit şi prăşit a culturii de sfeclă şi a celei de floarea soarelui. După primirea explicaţiilor în legătură cu lucrările de întreţinere a culturilor amintite, elevii au participat efectiv la executarea acestor lucrări timp de 30'. În acest timp elevii erau observaţi şi îndrumaţi atît de către profesoară şi inginerul agronom cît şi de muncitorii care lucrau cu ei laolaltă.

Cînd timpul permite şi în cazul că lucrările practice nu necesită deprinderi anterioare deosebite, trebuie ca în cadrul vizitelor să se prevadă şi participarea elevilor la procesul de producţie. Din experienţa de pînă acum s-a dovedit că acest lucru dă multă satisfacţie elevilor, iar cunoştinţele în legătură cu regulile ce trebuie respectate în aplicarea unei anumite lucrări se însuşesc mult mai temeinic.

În timpul vizitei elevii clasei a V-a A au avut grijă să-şi noteze în caietele lor ceea ce credeau că e mai interesant şi mai ales, urmăreau să găsească răspunsurile la chestionarul dat de profesoară. Ceilalţi elevi, ai clasei a V-a B, care — aşa cum s-a arătat — n-au fost pregătiţi, n-au fost suficient de atenţi la discuţiile şi demonstraţiile organizate în desfăşurarea vizitei şi nu şi-au notat nimic.

După cîteva zile s-a cerut elevilor de la ambele clase să răspundă la chestionarul întocmit înainte de vizită. În timp ce toţi elevii clasei a V-a A, chiar şi cei mai slabi, au răspuns complet la toate întrebările, dovedind că au înţeles importanţa şi modul de aplicare practică a fiecărei lucrări de întreţinere, din clasa a V-a B au reuşit doar trei elevi să completeze chestionarul, dînd răspunsuri mulţumitoare.

Rezultă de aici că succesul vizitelor în producție nu depinde numai de volumul cunoștințelor pe care-l posedă elevii în legătură cu obiectivele ramurii economice respective (în cazul nostru, la ancheta care s-a făcut, elevii clasei a V-a B au dovedit că în majoritate, cunoșteau ca și ceilalți elevi toate datele despre vița de vie, sfecla de zahăr și floarea soarelui), aceasta depinzînd în cea mai mare măsură de buna pregătire a profesorului cît și a elevilor, ale căror cunoștințe trebuie dirijate spre cele ce vor vizita. Așa cum mai rezultă din cazul descris, o mare importanță pentru fixarea și sistematizarea cunoștințelor îl are trasarea unor sarcini precise elevilor, încă înainte de efectuarea vizitei. În acest scop, mai ales la elevii din clasele mai mici, se recomandă procedeul chestionarului, folosit de profesoara Silvia Georgescu cu ocazia vizitei amintite. Alteori, se pot da și alte sarcini elevilor, de exemplu, să strîngă material pentru o descriere mai amplă a gospodăriei. În tot cazul, oricare va fi procedeul, profesorul trebuie să urmărească stimularea atenției elevilor într-un mod organizat, față de toate elementele principale cu care elevul ia contact în cadrul vizitei în producție.

★

Specificul cunoștințelor de botanică, care se predau la clasa a VIII-a, ridică noi probleme, atunci cînd e vorba de a face legătura lor cu activitățile practice. În special cunoștințele din capitolul „Sistematica lumii vegetale" se referă mai ales la structura morfologică a plantelor, și mai puțin la metodele de cultivare și îngrijire. Se înțelege că se pot organiza vizite în unitățile agricole socialiste, însă nu cu scopul de a căuta să se aplice întocmai cunoștințele predate la clasă. Scopul unei asemenea vizite este de a lărgi cunoștințele elevilor despre condițiile agro-biologice ce se creează plantelor și care sînt în strînsă interdependență cu structura și compoziția lor internă. Organizarea unor asemenea vizite cu elevii clasei a VIII-a ajută mai tîrziu la o mai bună înțelegere a cunoștințelor din bazele darwinismului care se vor preda în clasa a IX-a.

Nivelul științific ridicat al cunoștințelor de botanică, care se predau în clasa a VIII-a, creează mai multe posibilități în vederea aplicării lor în practică. Acolo însă unde există stațiuni sau laboratoare ale Institutului de cercetări agronomice sau raionale, se pot organiza și vizite strîns legate de cunoștințele predate. Fără să insistăm — pentru a nu ieși din obiectul propriu-zis al temei articolului — se poate aminti despre o asemenea vizită care s-a organizat tot anul trecut cu elevii clasei a VIII-a H de la Școala medie nr. 4 din București, la patru secții ale Institutului de cercetări agronomice din Capitală: secția controlul semințelor, două secții de ameliorare a plantelor și secția de fitopatologie. Vizita a fost organizată în legătură cu cunoștințele despre valoarea culturală a semințelor, familia *Malvacee* și *Linacee*, substanțe de rezervă din corpul plantei și a ciupercii parazite.

Această vizită a contribuit la stimularea interesului elevilor pentru cunoștințele predate și mai ales pentru organizarea unor experiențe cu plantele.

Însă, așa cum s-a arătat, se pot organiza vizite în unitățile agricole și cu elevii clasei a VIII-a, a căror temă poate fi direct sau indirect legată

de anumite capitole din materia parcursă. În special, în legătură cu prima parte a cursului de botanică, organizarea şi funcţiunile plantelor — care se predă în primele luni ale anului şcolar şi care coincide cu epoca lucrărilor agricole de toamnă — se pot organiza vizite cu ajutorul cărora elevii au ocazia să vadă demonstraţii (de exemplu cum se asigură unitatea dintre organismul plantei şi condiţiile de viaţă) sau felul de cultivare al anumitor specii de plante în funcţie de structura şi compoziţia solului etc.

O asemenea vizită s-a organizat în toamna trecută la G.A.S. „Bragadiru" cu elevii clasei a VIII-a C de la Şcoala medie nr. 23 din Bucureşti, condusă de prof. Georgescu Elisabeta. Tema vizitei a fost: „Lucrările solului de cultură în scopul obţinerii unor recolte bogate". Cu toate că tema coincide cu subiectul unei lecţii, scopul vizitei a fost ca să facă o sinteză a tuturor cunoştinţelor predate în capitolul „Factorii principali ai ecologiei plantelor".

În descrierea acestei vizite nu vom insista decît asupra caracteristicilor sale metodice. Tema şi data la care trebuia făcută vizita au fost stabilite — după cum s-a făcut pentru toate vizitele propuse în acest an şcolar — încă de la începutul anului şcolar. Pregătirea profesoarei pentru vizită a fost începută prin studierea materialului bibliografic, cu două săptămîni înainte de data la care trebuia efectuată vizita şi cu o săptămînă înainte de a vizita singură gospodăria. Din lucrarea „Îndrumări metodice la ştiinţe naturale", a consultat capitolul „Excursiile şi vizitele ca mijloc de formare a priceperilor şi deprinderilor de muncă independentă". De asemenea, a consultat articolele „Vizita într-o gospodărie agricolă", din lucrarea „Învăţămîntul politehnic în şcoală" de N. A. Melnicov, „Rolul muncii în predarea biologiei şi în realizarea sarcinilor învăţămîntului politehnic, din cartea „Rolul muncii în învăţămîntul politehnic", de M. N. Skatkin, precum şi alte materiale cu caracter metodic şi agrotehnic.

Pe baza materialului cercetat, şi condiţionat de cerinţele programei şcolare şi a manualului, profesoara şi-a întocmit un proiect de plan al vizitei.

Vizitînd gospodăria, profesoara a luat mai întîi legătură cu directorul căruia i-a descris scopul venirii sale şi al vizitei cu elevii. A fost chemat apoi un inginer agronom, care avea un stagiu mai îndelungat de practică în gospodărie şi împreună au discutat despre scopul vizitei, nivelul cunoştinţelor pe care îl au elevii, precum şi despre sectoarele gospodăriei ce pot fi vizitate, uneltele şi maşinile agricole, îngrăşămintele etc. Tot împreună au stabilit itinerariul vizitei, ziua şi ora la care urmau să vină elevii. În ceea ce priveşte realizarea sarcinilor educative cu ajutorul acestei vizite, profesoara l-a rugat pe inginerul agronom, care urma să conducă vizita, să se pregătească pentru a le vorbi elevilor despre trecutul şi starea în care se afla gospodăria înainte de 1945 şi cum a evoluat după această dată; care este producţia anuală la ha prin aplicarea noilor metode agrotehnice, faţă de trecut etc.

Bunăvoinţa colectivului de conducere al gospodăriei, faţă de asemenea acţiuni ale şcolii, s-a manifestat şi prin faptul că a pus la dispoziţia elevilor un camion care să-i aducă şi să-i ducă cu ocazia vizitei.

Era normal ca proiectul de plan al vizitei, întocmit de profesoară, să

sufere schimbări. După vizitarea gospodăriei, a cunoașterii realității de acolo, profesoara și-a putut pune la punct în amănunțime, tot ce avea de făcut pentru reușita vizitei.

A urmat etapa a doua a pregătirii vizitei: pregătirea elevilor. Pregătirea elevilor a constat din două părți: a) pregătirea științifică (repetarea și relevarea cunoștințelor pe care trebuie să se sprijine legătura cu practica) și pregătirea organizatorică (constituirea grupelor, distribuirea sarcinilor pe fiecare grupă și pe fiecare elev în parte, procurarea de borcane, cutii pentru mostre de semințe, îngrășăminte chimice, diferite feluri de sol etc.).

În fața profesoarei se ridica și o altă problemă: tema vizitei fiind prea cuprinzătoare, elevii, chiar dacă posedă cunoștințele necesare, nu vor putea reține, în măsura cerută, toate aspectele gospodăriei.

De aceea, s-a gîndit la un mijloc cît mai util: să repartizeze fiecărei grupe de elevi sarcini deosebite, pe care să le îndeplinească în vederea alcătuirii unui referat.

Astfel, elevilor din *prima grupă* li s-a trasat sarcina să strîngă date despre *istoricul gospodăriei:* cînd a luat ființă gospodăria, scopul pe care l-a urmărit; ce suprafață cultivabilă are; numărul și felul mașinilor folosite înainte de 1945 și astăzi; numărul tehnicienilor și muncitorilor; care sînt cele mai importante sectoare de cultură, etapele principale prin care a trecut gospodăria de la înființare.

Elevii din *grupa a doua* trebuiau să culeagă date despre felurile solului care formează suprafața agricolă a gospodăriei și anume: care sînt felurile de sol aflate pe suprafața de teren a gospodăriei; ce metode practice se aplică în gospodărie pentru refacerea structurii glomerulare a solului; ce asolamente organizează de obicei gospodăria (procurarea schemei asolamentului din gospodărie). Elevii grupei urmau să aducă borcane și cutii pentru procurarea de mostre din fiecare tip de sol.

Grupa a treia se interesa în mod special de *sortimentele îngrășămintelor organice și minerale,* folosite de gospodărie, precum și de *aplicarea lor,* în funcție de cultură. În borcanele aduse, levii trebuiau să strîngă mostre din fiecare îngrășămînt folosit de gospodărie.

În sarcina *grupei a patra* a stat strîngerea de date în legătură cu *metodele practice pentru lucrarea solului.* Trebuiau să se intereseze de condițiile ce trebuie să le îndeplinească arătura de bază, de semănat. Toți elevii acestei grupe trebuiau să strîngă date mai amănunțite despre mașinile agricole folosite la lucrările solului: discuitor, grapă, semănătoare, vînturătoare, selector. Mai trebuiau să culeagă cifre comparative despre rezultatele obținute la producția de cereale atunci cînd se fac lucrări mecanizate, față de rezultatele obținute în urma aplicării lucrărilor manuale.

Toți elevii au fost anunțați să-și aducă caietele de notițe.

Profesoara a atras însă atenția elevilor că împărțirea sarcinilor pe grupe nu-i scutește de a urmări cu aceeași atenție și celelalte aspecte din gospodărie. I-a mai anunțat că tema lucrării de control pe care le-o va da după întoarcerea la școală, va cuprinde toate cele patru grupe de sarcini. Vizita la G.A.S. „Bragadiru" a făcut o puternică impresie asupra elevilor. Nimeni nu știuse că G.A.S. „Bragadiru" face parte dintre gospodăriile fruntașe pe țară, deținînd de trei ani steagul de gospodărie fruntașă în producția agricolă.

Inginerul, care conducea vizita, a vorbit despre efortul depus de tehnicienii şi muncitorii gospodăriei în fiecare an, pentru menţinerea titlului de gospodărie fruntaşă.

Toţi elevii au ascultat cu interes expunerea în legătură cu istoricul gospodăriei, au aflat că înainte de 1945 terenul gospodăriei era în posesia a 22 moşieri care huzureau în străinătate de pe urma veniturilor obţinute de pe acest pămînt. Mijloacele pentru lucrarea pămîntului erau dintre cele mai rudimentare, iar recolta la ha era foarte scăzută.

Odată devenită proprietatea statului — ca bun al întregului popor muncitor — cele 22 moşii au fost unite şi s-a creat această puternică gospodărie. Tov. ing. a vorbit apoi elevilor despre greutăţile prin care s-a trecut an de an şi despre succesele sporite care se datorau introducerii unor noi metode agrotehnice şi extinderii mijloacelor mecanizate. Astăzi majoritatea lucrărilor agricole se face mecanizat. Procentul mecanizării lucrărilor agricole din G.A.S. „Bragadiru" s-a extins pînă la 97%. Modul convingător în care erau expuse şi demonstrate toate aceste succese obţinute de gospodărie, numai datorită regimului democrat popular, a făcut parcă şi mai mult să crească dragostea elevilor pentru aceste cuceriri ale poporului muncitor.

În urma acestei discuţii, elevii au cercetat cu mai mult interes celelalte sectoare pe care le-au vizitat. Mulţi dintre elevi au cerut să li se răspundă la o serie de întrebări din care reieşea interesul crescut pentru problemele discutate. Aşa au aflat elevii că gospodăria posedă zece autocamioane şi că în urma încasării veniturilor se vor cumpăra şi altele, că are opt tractoare tip K. D. şi două tractoare M.T.Z. Curiozitatea băieţilor a mers pînă acolo, încît au întrebat despre potenţialul fiecărui tip de tractor şi la ce fel de munci corespunde mai bine fiecare etc.

De la sediul gospodăriei, elevii au fost transportaţi cu autocamionul la cîmp, unde se executa arătura de toamnă şi semănatul grîului şi a altor cereale de toamnă. Pe lîngă maşinile agricole pe care le-au văzut aci: tractor arînd cu un plug polibrăzdar cu antetrupiţă, semănătoare mecanică, discuitor etc., elevii au colectat în cutiuţele şi borcanele aduse, diferite tipuri de sol caracteristice terenului gospodăriei.

După două ore şi jumătate vizita s-a terminat.

Chiar în săptămîna aceea, tov. prof. Elisabeta Georgescu a dat elevilor clasei a VIII-a C, să întocmească un referat cu tema: „Ce-am văzut la G.A.S. „Bragadiru".

Aproape toţi elevii şi-au axat expunerea pe cele patru probleme discutate cu fiecare grupă înainte de vizită. În majoritate, elevii au îmbogăţit materialul şi cu foarte multe elemente de amănunt. Numai la cîţiva elevi s-a observat că referatul cuprindea, într-o măsură mai mare, date despre problema care a fost dată în urmărire grupei din care făceau parte.

Lecţia de recapitulare cu tema „Lucrările solului de cultură în scopul obţinerii unor recolte bogate" s-a ţinut mult mai tîrziu. Cu ocazia ţinerii acestei lecţii, elevii au dovedit că posedă absolut toate cunoştinţele din manual. Lecţia a constat mai mult dintr-o discuţie dintre profesoară şi elevii care au dat răspunsuri îmbogăţite de cunoştinţe ample despre lucrările solului. Predarea aceleiaşi lecţii la o altă clasă paralelă, cu care nu se făcuse nici o vizită la vreo gospodărie, a demonstrat o diferenţă destul de mare în ceea ce

privește dificultatea însușirii cunoștințelor. De exemplu, elevii au înțeles mai greu ce diferență prezintă arătura executată cu plugul cu cormană față de cea fără cormană, care se recomandă la arătura de desmiriștire. Diferența a constat și în temeinicia însușirii cunoștințelor. Nici un elev din clasa VIII-a C n-a dat răspunsuri slabe, în timp ce elevii din clasa VIII-a B n-au putut să susțină în mod științific avantajele unor lucrări de toamnă pentru obținerea unor recolte bogate.

Vizita organizată la G.A.S. „Bragadiru" a dat elevilor posibilitatea ca să înțeleagă rolul științific pe care-l are aplicarea metodelor înaintate de muncă, în obținerea de recolte bogate. Cu ocazia unor asemenea vizite elevi își completează cunoștințele în legătură cu particularitățile de îngrijire a plantelor după nevoile specifice însușirilor lor biologice.

★

Pe lîngă cunoștințele despre cultura plantelor pe care elevii le obțin prin lecțiile de botanică și le completează apoi cu o serie de alte cunoștințe și deprinderi în activitățile organizate pe terenul școlar sau prin vizite la diferite întreprinderi agricole socialiste, în școala de cultură generală se mai predau și cunoștințe în legătură cu creșterea dirijată a animalelor.

Sarcina învățămîntului politehnic este de a completa cunoștințele de zoologie ce se predau în clasa a VI-a cu noi cunoștințe de zootehnie.

Dacă pentru formarea unor noțiuni cît mai concrete despre cultura plantelor se pot organiza cu mai multă ușurință terenuri școlare, unde elevii să lucreze efectiv și să aplice o serie de cunoștințe însușite la cursul de botanică, un sector zootehnic este mult mai greu de organizat pe lîngă fiecare școală.

De aceea, completarea cunoștințelor sau mai bine spus concretizarea cunoștințelor de zoologie, se poate face deocamdată, în condițiile actuale numai prin vizite la ferme de animale sau sectoarele zootehnice ale gospodăriilor socialiste.

În ceea ce privește modul de organizare a unor asemenea vizite, nu se deosebește prea mult de cel folosit în organizarea vizitelor cu caracter agricol. Ca și primele vizite descrise, vizitele la ferma de creștere a animalelor se pot face înainte, sau după predarea cunoștințelor, sau, privindu-le dintr-un alt punct de vedere, conținutul lor poate să fie strîns legat de o temă precisă sau să se refere la un volum de cunoștințe mai general.

Cu școlile care sînt sub conducerea științifică a Institutului s-a reușit să se organizeze în anul trecut o singură vizită de acest fel și anume cu elevii clasei a VI-a B de la Școala medie nr. 10 (școală de bază). Vizita a avut ca temă: „Mamifere omnivore și ierbivore" și a fost fixată înainte de predarea capitolelor „Mamifere omnivore, mamifere ierbivore rumegătoare și mamifere ierbivore nerumegătoare".

Pregătirea vizitei a fost făcută, ca și la celelalte vizite. Profesoara Oancea Constanța, care preda zoologia la această clasă, după consultarea unui anumit material bibliografic, metodic și de specialitate, în ziua de 31 octombrie a vizitat sectorul zootehnic al gospodăriei G.A.S. „Bragadiru". A luat legătură cu inginerul zootehnician și împreună au vizitat grajdurile

de vaci şi de cai, precum şi grajdurile în care este întreţinut tineretul bovin. Au stabilit ca vizita să aibă loc în ziua de 4 noiembrie.

La această vizită n-a mai fost nevoie ca elevii să fie pregătiţi în mod deosebit. Li s-a spus doar ce anume vor vizita şi să fie atenţi la caracteristicile fiecărei rase de porci, vaci, cai. Clasa n-a mai fost împărţită pe grupe, deoarece nu era vorba de vreo aprofundare a cunoştinţelor.

Vizita a decurs conform planului definitivat de profesoară după vizita ce o făcuse în prealabil.

Tov. inginer, care a condus vizita, a insistat mai mult asupra deosebirilor dintre diferitele rase de animale şi asupra avantajelor pe care le oferă fiecare. În mod deosebit s-a vorbit despre caracteristicile după care se recunosc rasele de porci, despre producţia de carne şi grăsime care depinde de rasă şi modul de îngrijire.

Cînd s-au vizitat grajdurile de vaci, li s-a vorbit elevilor despre importanţa condiţiilor igenice pe care trebuie să le îndeplinească grajdul (spaţiul necesar pentru fiecare vacă, asigurarea aerisirii, iluminarea). Elevii au văzut cum fiecare grajd are o alee principală, rigolă pentru scurgerea urinei, paturi acoperite cu paie, ieslea comună, culoare pentru furajere, adăpătoare automate etc. De asemenea, li s-a explicat elevilor despre importanţa tăbliţei care se află în dreptul fiecărei vaci. Pe această tăbliţă sînt scrise: numele vacii, numărul matricol, vîrsta, data montei, data fătării şi producţia zilnică de lapte.

După producţia de lapte pe care o dau, vacile sînt împărţite în patru categorii: vaci record, vaci elită, vaci categoria I şi categoria II-a.

Foarte interesante explicaţii s-au dat în legătură cu hrănirea vacilor. Elevii au aflat că există două feluri de raţii de hrană: raţii de întreţinere — care se dau tuturor vacilor, indiferent de producţie şi raţii de producţie — care se dau în plus vacilor care produc lapte. Printr-un calcul sistematic s-a demonstrat elevilor modul cum se obţine o raţie de producţie în funcţie de cantitatea de lapte pe care o dă fiecare vacă, iar aceasta depinzînd de rasa din care face parte.

Rezultatele acestei vizite s-au văzut la lecţiile care au urmat. Prima lecţie a avut ca subiect „Porcul". Sprijinindu-se pe cunoştinţele elevilor, profesoara a predat lecţia numai cu ajutorul întrebărilor. Elevii au putut să descrie comparativ prin ce se caracterizează părţile corpului la diferite rase de porci. De asemenea au putut vorbi despre metodele de hrănire a porcilor şi avantajele pentru carne sau grăsime ce le poate oferi fiecare rasă.

La lecţia următoare, înainte de predarea noului subiect „Vaca", au fost ascultate mai multe eleve, dintre care o elevă foarte bună la învăţătură, dar care a lipsit în ziua cînd s-a făcut vizita şi o elevă slabă la învăţătură, dar care a luat parte la vizită. Eleva Şt., cea care are o situaţie foarte bună la învăţătură n-a reuşit să explice temeinic, prin ce caracteristici se deosebeşte o rasă de porci de alta; eleva T. care de obicei dă răspunsuri slabe a dat însă, de data aceasta, răspunsuri bune. Astfel, a putut vorbi despre fiecare rasă de porci, caracteristicile lor şi foloasele pe care le are omul. Prima elevă a fost notată cu 6 iar a doua cu 8.

Rezultatele deosebite care s-au constatat în urma organizării acestei vizite au făcut ca profesoara Oancea să privească cu mai mult interes necesitatea folosirii vizitelor pentru ridicarea nivelului elevilor la învățătură și pentru legarea cunoștințelor de zoologie de activitatea practică. În trimestrul al treilea, cu o altă clasă a VI-a, a organizat încă o vizită tot la sectorul zootehnic al G.A.S. „Bragadiru", însă de data aceasta a introdus două elemente noi față de prima vizită: vizita s-a făcut după predarea cunoștințelor din capitolul respectiv și a fost condusă de profesoară.

Explicațiile date de profesoară au fost clare insistîndu-se asupra cunoștințelor primite în timpul anului la zoologie.

După vizitarea fiecărei specii de animale (a fiecărui grajd) se făcea o discuție de 5'. La terminarea vizitei s-a făcut o discuție de încheiere de 10'.

Profesoara a insistat asupra metodelor de întreținere a animalelor și în special asupra rațiilor de hrană. A exemplificat în ce caz se dau rații de întreținere și în ce caz rații de producție. A demonstrat felul în care se calculează rațiile luînd două vaci aproximativ cu aceeași greutate care dau diferite producții de lapte. Vizita a durat o oră și jumătate.

*

Vizitele organizate, pînă acum, în întreprinderile agricole socialiste reprezintă doar începutul unor experiențe ce se inițiază la școala de bază și la școlile experimentale ale Institutului de științe pedagogice, în ceea ce privește realizarea cunoștințelor despre bazele agriculturii socialiste, ca o latură importantă a învățămîntului politehnic.

Observațiile culese cu ocazia organizării acestor vizite ne duc la concluzia că, pentru buna reușită a lor este necesar, mai întîi de toate, ca profesorii să cunoască dinainte întreprinderile agricole. Astfel, cu acest prilej, ei iau cunoștință de ramurile principale ale agriculturii, de tehnica și mecanizarea muncilor agricole, de modul cum este dusă munca, de metodele organizării experiențelor pe terenuri speciale și în condițiile producției socialiste, de cele mai noi realizări în tehnica agricolă etc.

Vizitele organizate cu elevii, după ce profesorii s-au documentat, în mod temeinic asupra obiectivului vizitei, au decurs în mod organizat și la un nivel științific ridicat. În urma unor asemenea vizite, elevii au dovedit un interes sporit față de agricultură, obținînd succese importante în activitățile practice pe terenul școlar, colțul viu și în laborator.

АНКЕТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПО СОДЕРЖАНИЮ И МЕТОДИКЕ ЭКСКУРСИЙ НА СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЕ ПРОИЗВОДСТВО

(резюме)

Автор этой статьи представляет некоторые аспекты исследовательской работы, организованной с базовой школой и экспериментальными школами Института педагогических наук с целью разработки методики экскурсий на сельскохозяйственное производство и отдельных принципов, по которым можно установить их содержание.

Важный факт каждой экскурсии — это существующая связь между полученными хорошими результатами в конце экскурсий и предварительной подготовкой учителей и учащихся.

В описании проведенных экскурсий автор подчеркивает помимо методических аспектов и их научное содержние, а также как осуществляется связь между поданными знаниями в классе и практикой социалистического сельского хозяйства.

SUR LE CARACTÈRE MÉTHODIQUE DES VISITES DANS LA PRODUCTION AGRICOLE

(Résumé)

Dans cet article l'auteur présente quelques aspects des recherches entreprises dans l'école pilon et les écoles expérimentales de l'Institut de Sciences Pédagogiques, en vue d'élaborer un ouvrage méthodique sur les visites effectuées dans la production agricole et d'en établir les principes de base.

Ce qui merite à être signalé, c'est qu'après la présentation de chaque visite l'auteur établit le rapport qui existe entre les résultats obtenus et le travail préparatoire effectué par les professeurs et les élèves.

Dans la description des visites, outre leur caractère méthodique et leur contenu scientifique, l'auteur insiste aussi sur la relation qui existe entre les connaissances acquises en classe et leur application dans les exploitations agricoles socialistes.

PEDAGOGUL VASILE PETRI

ION APOSTOL POPESCU
Gherla

Transilvania a dat de-a lungul timpului o serie de pedagogi care s-au bucurat de prestigiu pînă în zilele noastre. Aceştia, printre care un rol deosebit de important l-a avut Gheorghe Lazăr, au oglindit în activitatea şi lucrările lor, unele dintre cele mai înalte aspiraţii ale poporului nostru, au luptat cu elan pentru luminarea şi progresul maselor populare. Un astfel de slujitor al şcolii a fost şi Vasile Petri care şi-a închinat puterea de muncă luminării celor mulţi.

Ion Pop Reteganul, neobositul folclorist de la Reteag, care l-a cunoscut foarte bine pe Vasile Petri, scria că este vorba despre un bărbat de şcoală „care de cînd trăieşte — numai pentru şcoală şi cauza învăţămîntului trăieşte, pentru acestea şi-a dat adesea pînă şi pîinea din gura numeroasei familii". [1]

Ca să înţelegem mai bine activitatea pedagogică a lui Vasile Petri este necesar să vedem în linii mari care era situaţia Năsăudului în acea vreme.

Starea în care se afla Năsăudul din punct de vedere economic, social, politic şi cultural nu poate fi privită izolat, ci în raport cu situaţia din Transilvania.

Absolutismul habsburgic a înşelat după 1848 aşteptările maselor româneşti din Transilvania. Patenta imperială din 1854 a îmbunătăţit prea puţin viaţa iobagilor. Masele româneşti în 14/16 mai 1848 ceruseră printre altele desfiinţarea radicală a iobăgiei şi a dijmelor, înfiinţarea de „şcoli româneşti elementare în toate satele" cît şi a altora secundare etc.

Dacă dieta din 1863 de la Sibiu a încercat să dea unele drepturi naţiunii române, în schimb, dualismul austro-ungar, încheiat în 1867, le-a anulat treptat şi pe acestea.

Dualismul acesta a avut grave repercusiuni pentru diferitele naţiuni din fostul imperiu. „Prononciamentul" din Blaj din 1868 a protestat contra dualismului. „Legea naţionalităţilor" din 1868 a avut repercusiuni negative pentru români. Populaţia noastră şi-a dat de la început seama ce se urmărea prin ea. Voci nenumărate s-au ridicat împotriva încercărilor care vizau naţiunea noastră.

---

[1] **Ion Pop Reteganul:** „Vasile Petri", Convorbiri pedagogice, An. I, nr. 2, 1886, pag. 33.

Dualismul a însemnat o adevărată acțiune de deznaționalizare, a celorlalte națiuni din imperiu. Era clar, idealurile și promisiunile anterioare făcute de Casa imperială, fuseseră uitate de către guvernanții mai noi.

Muncitorimea, țărănimea și intelectualitatea romînă din Ardeal s-au opus în permanență unor astfel de tentative și au revendicat din plin drepturi naționale și sociale. Ne gîndim cu acest prilej la contribuția prețioasă adusă de intelectualitatea romînă din Transilvania și mai ales de nenumărați învățători rurali.

În numele dualismului au fost luate o serie de măsuri pentru desființarea școlilor romînești și îngustarea unor drepturi. Deci, după 1867 opresiunea națională pe lîngă cea socială, devine tot mai accentuată. Rezistența față de aceste încercări se va observa și pe tărîm școlar.

Revista „La Réforme" din Bruxelles din 2 iunie 1892, scrie: „Astfel, romînii care sînt în număr de 3 milioane, au o reprezentanță derizorie și fără nici o influență posibilă asupra hotărîrilor parlamentului budapestan".

Prefacerile acestea din Transilvania s-au oglindit în viața și activitatea pedagogului năsăudean Vasile Petri, care va susține după cum vom vedea, dreptul la învățătură în limba maternă a populației romînești din Ardeal, arătînd că însușirea temeinică, conștientă a cunoștințelor ce se predau în școli, nu se poate face decît într-o limbă pe care elevii o înțeleg.

Dar, formarea și activitatea ca pedagog a lui Vasile Petri este strîns legată de stadiul de dezvoltare al regiunii sale, a Năsăudului, care din a doua jumătate a sec. al XVIII-lea, spre deosebire de alte regiuni ale Transilvaniei, se bucură de anumite privilegii date chiar de statul austriac, privilegii ce au contribuit la dezvoltarea economică și culturală a acestei regiuni.

Habsburgii creează statutul referitor la înființarea granițelor militare și conform acestui statut la 1763 se înființează Regimentul al II-lea de graniță la Năsăud.

Patruzeci și patru de comune aparțineau acestui regiment. Grănicerii năsăudeni au fost scutiți de o serie de obligații, însă multe din acestea au rămas doar simple promisiuni.

Aceste condiții deosebite în care se afla Țara Năsăudului, „Terram Nazwod" despre care se amintește într-un hrisov încă de pe la 1264, au înlesnit înființarea de noi școli.

Împărăteasa Maria Tereza decisese, cu ocazia creării regimentului amintit, ca pe teritoriul fiecărui regiment de graniță, să se întemeieze un număr de școli elementare, avînd ca limbă de predare limba ce se vorbea în comunele de unde erau regimentele, iar la reședința colonelului, o școală superioară la care să se predea și limba germană.

Încă înainte de înființarea Regimentului II grăniceresc aflăm dintr-un act de la 1750 că „cele 23 de sate ale Protopopiatului Năsăudului aveau școale și învățători" [2].

După înființarea Regimentului II grăniceresc la Năsăud, în actul din 1766 semnat de episcopul Atanasie Rednic se amintește acest fapt [3].

---

[2] „Arhiva someșană", nr. 11, 1929, pag. 2—3.
[3] Ibidem.

Şcolarii primeau gratuit cele necesare studiului. Crearea acestor şcoli pe teritoriul Regimentului II grăniceresc avea şi un alt scop. Prin educaţie să se infiltreze romînilor supunerea şi credinţa faţă de habsburgi. Că lucrurile stau astfel se vede din măsura luată la 22/XI/1784 prin care se înfiinţa la Năsăud „Casa militară de educaţie".

Între anii 1770—1777 a existat la Năsăud şcoala latină-germană, primară superioară, acea „Oberschule", „în care pe lîngă religie, limba romînă şi latină se preda şi limba germană".[4] Într-o carte, „Ansichten von Siebenbürgen" din anul 1818 se aminteşte despre liceul romîn unit din Blaj şi şcoala din Năsăud. Vicarul şi profesorul Ion Marian s-a străduit cu pricepere ca pînă în 1830 să existe şcoli naţionale în toate cele 44 comune grănicereşti.

După revoluţia din 1848, desfiinţîndu-se regimentul de graniţă, romînii au hotărît ca şi *fondurile acestuia*, de aprovizionare şi îmbrăcăminte, să fie folosite pentru „clădirea de şcoli romîneşti în Năsăud şi acordarea de burse studenţilor săraci descendenţi de grăniceri".[5]

Înfiinţarea a cît mai multe şcoli, în părţile Năsăudului, era legată şi de prezenţa unor buni învăţători, care să slujească aspiraţiile poporului. Astfel, Ion Marian, care studiase la şcoala pedagogică din Lemberg, organizează după 1837 cursuri pedagogice la Năsăud. Macedon Pop se ocupă de cursul pedagogic din 1849, iar alt curs a funcţionat cu destui auditori în 1855—1856. Aşa se face că de-a lungul anilor s-a înfiripat în părţile Năsăudului o valoroasă tradiţie pedagogică, în atmosfera căreia s-a format şi Vasile Petri.

Născut la Mocod în 2 februarie 1833, Vasile Petri este fiul năsăudenilor Gavrilă Petri şi al Dochiei Mieruţă. După ce termină cursurile şcolii elementare din Mocod-Năsăud, trece apoi la Şcoala trivială din Zagra. Îl găsim apoi ca elev la Oberschule din Năsăud şi în 1850 termină cu note strălucite cursurile preparandiale. Între 1850—1853 funcţionează ca învăţător la şcoala normală — Oberschule — din Năsăud. Pentru meritele sale este trimis pentru doi ani *ca bursier*, la cursurile de la „Musterhauptschule" — înalta şcoală pedagogică din Praga. După cursul de 2 ani, mai urmează încă unul tot de doi ani pentru a obţine titlul de profesor. Prin vastitatea şi temeinicia cunoştinţelor sale şi-a atras admiraţia profesorilor din capitala Boemiei.

La Praga, a avut posibilitatea să ia un mai strîns contact cu zestrea pedagogică lăsată de marele pedagog ceh Komensky. Aceasta este un alt factor important în formaţia intelectuală a lui V. Petri. Opera şi activitatea lui Komensky au avut o puternică înrîurire asupra concepţiei sale pedagogice.

În revista „Şcoala romînă", condusă şi scrisă aproape în întregime de Vasile Petri s-a acordat o mare cinste lui Komensky. Preţuirea pe care revista şi ca atare Vasile Petri i-a acordat-o genialului pedagog ceh este mărturisită deseori. Astfel într-un număr al revistei scrie: „Începem anul al III-lea din „Şcoala romînă" cu biografia celui mai mare pedagog din

[4] **Iuliu Moisil:** „Figuri grănicereşti năsăudene", Năsăud, 1937, pag. 3.
[5] **Sandu Manoliu:** „Icoana unei şcoli dintr-un colţ de ţară romînesc", Năsăud, pag. 38.

cîţi au trăit cîndva pe acest pămînt, cu biografia lui Jan Amos Comenius. Pedagogia noastră de astăzi nu are nici un principiu pe care Comenius să nu-l fi exprimat în operele sale pedagogice înainte de aceasta cu două sute de ani şi mai bine"[6] În mai multe numere ale revistei se vorbeşte despre principiile marelui pedagog ceh, despre opera şi activitatea sa obştească. Referindu-se la opera lui Komensky „Janua lingvarum reserata", V. Petri scrie într-un articol că „Principiul conducător aici este: cugetarea şi vorbirea trebuie să meargă mînă în mînă".

Deosebită preţuire a dat pedagogul năsăudean şi activităţii pedagogice desfăşurate de Pestalozzi ceea ce de asemenea a influenţat gîndirea pedagogică a lui Vasile Petri.

Reîntors de la studiile superioare de la Praga, funcţionează între 1857—1860 ca profesor la şcoala normală din Năsăud, iar de la 1860 pînă la 1869 ca profesor la Preparandia din acelaşi oraş. În 1869, Preparandia s-a mutat la Gherla. Din 1870 pînă la 1871, a funcţionat ca profesor la Preparandia din Deva, de unde s-a pensionat din cauză de boală. N-are însă parte de odihnă, întrucît în 1871 este numit ca director al celor 41 şcoli româneşti ale teritoriului Orlat, post în care depune o încordată muncă. În 1880 revine la Năsăud unde ocupă pentru un timp postul de referent şcolar al cercului Rodna. S-a stins din viaţă în februarie 1905.

Socotim că menţionarea operelor pe care le-a lăsat contribuie, în mare măsură, la o mai adecvată conturare a rolului lui Vasile Petri în îmbunătăţirea învăţămîntului din diferitele centre unde şi-a desfăşurat activitatea. Între manualele şi studiile pe care le-a întocmit se numără: *„Elementariu sau Abecedariu rominesc" apărut în anul 1864* cu ajutorul diecezei Gherla; *„Instrucţiunile pentru învăţătorii de la şcoalele centrale ale reuniunii grăniţereşti din fostul regiment romîn, privitoare la tractarea cărţilor scolastice", Sibiu, 1872; „Scriptoleg'a", Sibiu, 1872; „Sistemul metric — Manual metodic pentru învăţători şi pentru toţi bărbaţii de şcoală", Sibiu, 1875; „Legendar sau Carte de citire pentru şcoalele poporale", Sibiu, 1876; „Sistemul metric — Manual pentru şcolari", Sibiu, 1876; „Plan de lecţiuni", 1882,* care cuprinde material publicat mai întîi în *„Şcoala practică", „Legea pensiilor"*, traducere din limba maghiară. Manualele sale au atins un tiraj deosebit în Transilvania. De pildă, *„Abecedarul"* a fost tipărit în 20 de ediţii iar *„Cartea de citire"* a apărut în 16 ediţii. El a condus şi a colaborat la o serie de reviste pedagogice cum sînt: *„Magazin Pedagogic"* care a apărut la Năsăud în 1867—1869, *„Şcoala română"*, 1876—1881. Cu ajutorul vicarului Grigore Moisil a scos lunar, la Năsăud, din 1882 pînă în 1886, revista *„Şcoala practică"*.

Vasile Petri s-a afirmat atît ca animator şi dascăl, cît şi ca teoretician. Ca unul care s-a ocupat în primul rînd cu probleme de metodică el a căutat să ţină seama, într-o bună parte din activitatea sa, de realităţile Transilvaniei din acea vreme. Gîndirea sa pedagogică a fost fecundată, cum am mai spus, de tradiţia pedagogică de la Năsăud, de opera lui Komensky şi a altor pedagogi, de practica şcolii din acea vreme, la care s-a adăugat propria sa experienţă. V. Petri se va lăsa influenţat şi de unii

[6] „Şcoala română", An. III, făscioara 1, oct. 1878, pag. 1.

pedagogi germani în deosebi de Herbart, care preconizau un tip de lecție uniform, schematic, șablon, ceea ce constituie o limită în activitatea sa pedagogică.

Studiind concepția pedagogică a lui Vasile Petri este necesar să se insiste în primul rînd asupra chipului în care a văzut el cei doi factori ai școlii: învățător și elev. V. Petri a acordat învățătorului cea mai mare importanță. În această privință, poziția sa a fost deosebit de limpede: „Știința pedagogiei, oricît de completă să fie ea, încă nu face pe învățător, se mai cere necondiționat: devotament curat pentru chemarea sa, iubirea sinceră către școlarii săi, un viu sentiment de a-și face datoria sub toate împrejurările, sentiment care să-l dispună irezistibil"... [7]

V. Petri a cerut în mod insistent o largă înțelegere a vieții sufletești a copiilor, văzînd în dragostea față de ei fundamentul succesului pe linie de învățămînt. El vedea în școlari ființe active, susținînd că toți copiii pot să învețe, totul este însă ca dascălul să dea dovadă de „măiestrie". Astfel problema școlarizării copiilor a fost dezbătută de pe poziții înaintate de către pedagogul ardelean.

După V. Petri, cele două însemnate aspecte ale procesului învățării sînt *înțelegerea* și *aplicarea*. El susținea că acele cunoștințe care nu sînt înțelese formează un balast și că înmagazinarea seacă nu reprezintă mare lucru. Pentru el principiul „non scolae, sed vitae" constituie o preocupare permanentă. De aceea, a adus dese critici școlilor care neglijau în mod sistematic momentul al doilea al învățării. Vasile Petri consideră că numai o învățare conștientă, activă, interesantă și legată de realitate îi atrage pe copii. Despre învățarea mecanică afirmă că: „îngreună numai memoria, tîmpește și umilește". [8]

Vasile Petri acordă o deosebită atenție principiului intuitiv; el cere ca „toată învățătura ce se predă școlarilor trebuie să succeadă de la intuițiunea obiectelor de predare" [9]. Dar Petri nu admitea orice fel de intuiție, ci pretindea ca elevii să fie duși să vadă lucrurile în realitate, în sînul naturii.

Reluînd pe Komensky, Pestalozzi și pe alți pedagogi, Vasile Petri consideră că: „puterea învățămîntului este metoda sa", că „sufletul instrucției însă este metodul" [10]. Vasile Petri nu ne-a lăsat indicații despre toate metodele de învățămînt și nici nu a menționat specificul fiecăreia dintre ele. Uneori a făcut chiar exagerări. A supraevaluat rolul „metodului", neglijînd oarecum pe ceilalți factori.

În legătură cu metoda conversației, V. Petri a făcut observații care nu-și pierd valabilitatea. Respingea tot ce chinuiește pe copil cînd e vorba de predare — subliniind că este necesar ca pedagogul să se străduiască să-i facă pe elevi să dorească noul, fiindcă: „Numai acest învățămînt merită numele de învățămînt rațional, numai așa întipuirile noi se asimilează

[7] „Memorialul Reuniunii învățătorilor greco-catolici", Năsăud, 1901, pag. 12.
[8] „Școala practică", Năsăud, An. I, nr. 1, pag. 2.
[9] Idem, pag. 11.
[10] Idem, pag. 2.

cu cele vechi şi produc idei, numai aşa şcolarii cugetă, învaţă"[11]. El a căutat să seziseze complexitatea procesului de învăţămînt şi a încercat întotdeauna să prindă ceea ce este dominant. Totuşi, în unele articole stăruie prea mult asupra unui tip rigid de lecţii. Părerea că orice lecţie, orice cunoştinţă trebuie să treacă prin cele trei momente ale învăţării: „înţelegere, deprindere, aplicare" devine cîteodată neclară la Petri şi l-a dus la unele încorsetări ale lecţiei. Elementele de import (herbartiene) legate de aceste momente ale lecţiei devin evidente, în concepţia sa pedagogică.

Constatări interesante face Petri şi în legătură cu metoda observaţiei. Este împotriva întrebărilor fals formulate şi care nu stimulează gîndirea. Totodată, subliniază că este necesar să se dea elevului răgazul necesar pentru darea răspunsului, căci astfel se ajunge la „cuvinte frînte", trase cu „cîrligul". El este de partea dictonului: „Dacă este ca şcolarul să înveţe a vorbi, învăţătorul trebuie să ştie a tăcea". A urît răspunsurile fragmentare, care duc la frînarea ideii.

Vasile Petri a căutat să dea o serie de soluţii şi pentru munca simultană. Desigur, nu a rezolvat şi nici nu putea să rezolve toate problemele care ţin de munca învăţătorului care predă simultan. Dar, este important să vedem modul în care a conceput el să fie ocupaţi copiii claselor la care se predă în acel moment, deoarece de aici se desprinde şi părerea lui în legătură cu mecanismul formării deprinderilor şi priceperilor la elevi.

Pentru ca toată ocupaţia să fie de folos, el recomandă: a) întreaga ocupaţie să stea în strînsă legătură cu instrucţiunea directă a învăţătorului; b) ocupaţiile să nu fie nici prea grele, nici prea lungi; c) să nu fie prea uşoare; d) să fie date precis şi bine pregătite; e) nici o ocupaţie să nu rămînă neterminată şi nevăzută. El conchide că numai procedînd astfel şcolarii vor lucra cu „diligenţă şi atitudine"[12]. Acest punct de vedere l-a susţinut mai întîi într-un articol publicat în revistă şi apoi l-a reluat într-o broşură separată: „Plan de lecţiuni pentru şcoalele elementare romîneşti". În respectiva broşură se găsesc însă şi unele scheme fixe şi rigide de lecţii. Există urme de herbartianism în tipurile de lecţii pe care le preconizează.

Petri nu a reuşit să seziseze întreg mecanismul formării deprinderilor. A înţeles, în schimb, just că, „deprinderile trebuie să stea în strînsă legătură cu instrucţiunea directă, să meargă paralel cu ea" şi că „la deprinderile care se fac sub îngrijirea învăţătorului, virtutea indispensabilă pentru dînsul este paciinţa..."[13]. Important este însă faptul că Vasile Petri subliniază în permanenţă rolul învăţătorului în formarea diferitelor deprinderi. El consideră că memoria bună are nevoie şi de prezenţa unor deprinderi de asimilare, că memorizarea nu poate fi exclusă din practica şcolară: „Constatăm numai faptul că memoria excelentă totdeauna a fost rezultatul unor ştiinţe şi deprinderi serioase", scrie el[14].

---

[11] Vasile Petri: „Sistemul metric, Manual pentru învăţători şi toţi bărbaţii de şcoală, Sibiu, 1875, pag. 4.

[12] „Şcoala practică", Năsăud, tom. I, nr. 1, pag. 12—13.

[13] Idem, nr. 9, pag. 259.

[14] Ibidem.

În lucrarea sa, „Plan de lecțiuni pentru școalele elementare românești" V. Petri dă indicații în legătură cu însemnătatea diferitelor obiecte de învățămînt. El a vorbit despre valoarea și specificul fiecărei discipline. Pedagogul năsăudean vedea de pildă, în limba română „temelia pe care ne sprijinim în învățarea tuturor celorlalte ramuri ale științei" și că de „cunoștința ei va atîrna putința de a avea o literatură românească, care să manifeste propria noastră viață sufletească", era un protest contra dualismului.

Pe Vasile Petri l-a preocupat problema îmbogățirii și activizării vocabularului, pe care a accentuat-o în dese rînduri. O părere destul de înaintată are el și în legătură cu însușirea rațională a limbii moderne: „Sub conducerea învățătorului școlarii deduc înșiși regula gramaticală pe care apoi învățătorul o formulează cît se poate mai precis" [15].

Pentru deprinderea ortografiei cerea ca pedagogul să se bazeze pe auzul fin, pe vederea „acurată", pe gramatică, copieri și analize ortografice. A ridicat just problema utilizării compunerilor, pentru formarea unei bune exprimări a elevilor. Pretinde ca învățătorul (profesorul) să corecteze compunerile elevilor acasă, desprinzînd greșelile tipice. „Înșapoind caietele învățătorul expune erorile mai esențiale, astfel însă ca toți școlarii să aibă folos de corectură" [16].

Vasile Petri a fost unul dintre partizanii metodei fonetice de predare a abecedarului, situîndu-se astfel, în privința predării scris-cititului, pe poziții înaintate. Abecedarele sale sînt întocmite pe baza metodei fonetice, pe care a susținut-o călduros în cadrul diferitelor prelegeri de la Năsăud și Deva, prin articole și într-un tratat metodic special. Este necesar să ne oprim mai atent asupra cunoscutei sale lucrări: *„Scriptolegie sau Modul de a învăța cetitul scriind. Îndreptar pentru învățători la tractarea abecedarului", Sibiu, 1872.*

Este de remarcat faptul că în 1862 apar „Abecedarul" și „Manuducerea" lui Zaharia Boiu, vestitul pedagog de la Sibiu. Socotim necesară aci clarificarea unor probleme în această privință. Deși „Abecedarul" lui Petri apare cu doi ani mai tîrziu ca al lui Zaharia Boiu, totuși, el a lucrat la acest abecedar în același timp cu profesorul de la Sibiu. Să nu uităm că „Elementariul sau Abecedariul românesc" al lui Petri a fost gata în decembrie 1861, cînd probabil era terminat și al lui Zaharia Boiu. În 1862 fusese aprobat, însă pedagogul năsăudean a avut parte de piedicile pe care i le-au pus unii reprezentanți ai statului. Acesta avea în plan pentru respectivul „Abecedar" și un îndreptar, adică tocmai „Scriptolegia" după cum el însuși a mărturisit-o. Din cauza greutăților a renunțat însă la publicarea „Scriptolegiei". Abecedarul a fost tipărit fără îndreptar. Rezultă deci că Vasile Petri a lucrat la operele sale în același timp cu Zaharia Boiu.

„Scriptolegia" lui V. Petri este concepută după un plan interesant și aduce observații sistematice. Capitolul I al „Scriptolegiei" cuprinde un istoric al scrierii și citirii, menționînd că întotdeauna condeiul „rectifică limba, dezvoltă ideile". Capitolul II — „Metodurile cititului în genere" —

---

15 „Școala practică", nr. 4, pag. 93.
16 Idem, nr. 6, pag. 162.

are observații pline de conținut. Astfel, el scrie: „Pentru o percepere mai deplină a celor următoare va fi de lipsă a distinge bine: a) între sunet; b) între litere; c) numele literii“ [17].

Este adevărat că nici nu se putea porni la drum fără această demarcație, mai ales între sunete și litere.

Respinge cu fermitate metoda literizării, fiind „nenaturală pentru că începe cu litera, în loc de a începe cu sunetul“ [18]. Se observă limpede conținuta de păreri a lui V. Petri cu Komensky, că literizarea întîrzie cititul. Petri este adeptul unui învățămînt de masă, or era nevoie și de metoda cea mai bună pentru introducerea unui asemenea învățămînt. Contribuția pe care o aduce, emană atît din propria lui experiență practică cît și din achizițiile înaintașilor. El însuși ne mărturisește că a ținut seama de tot ce s-a făcut pe linia utilizării metodei fonetice. Prin scriptolegie Petri înțelege: „Metodul de a învăța cititul scriind, cu alte cuvinte de a folosi scrisul ca mijloc ducător la citit“. El consideră că literele și silabele nu au valoare de sine, ci numai în cuvinte întregi. Mergînd mai departe el arată învățătorilor că un cuvînt se poate înțelege mai bine numai într-o propoziție întreagă.

Ocupîndu-se de procedeul analitico-sintetic în legătură cu procesul de învățare a scris-cititului, V. Petri face deosebire între scriptolegie și legografie. Legografia presupune că se pornește mai întîi de la literile de tipar, deci de la citit — cum arată și numele — și apoi vine scrisul. Scriptolegia este învățarea cititului prin scris. Dar, atît scriptolegia cît și legografia au la bază procedeul analitic și sintetic. Pune preț pe pregătirea auzului, vederii, a mîinii și a pronunției.

Acestea erau părerile sale în legătură cu metoda fonetică, păreri formulate încă în jurul anului 1862, cînd avea gata abecedarul, conform aprobării date. Din cauza vicisitudinilor vremii, „Scriptolegia“ i-a apărut numai după zece ani. „Scriptolegia“ ca și „Manuducerea“ din 1862 a lui Zaharia Boiu, au adus o reală contribuție la îmbunătățirea scrisului și cititului. Alături de Zaharia Boiu, Vasile Petri contribuie la introducerea metodei fonetice în predarea scris-cititului în Transilvania.

Observații judicioase emite Petri și în legătură cu predarea aritmeticii. El consideră că aritmetica să fie predată în mod inductiv. Nu admite că ar exista copii care să nu poată judeca, totul depinde de priceperea pedagogului. Aritmetica va fi însușită în mod temeinic, dacă se va apela la gîndirea elevilor și vor fi folosite cît mai multe exerciții. A insistat în același timp ca studiul aritmeticii să fie legat de aspectele practice ale vieții. Există însă în lucrarea sa o restrîngere a cercului numerelor pe care să le învețe copiii, în deosebi la clasele I și a II-a.

Întrunind destule calități, cărțile lui V. Petri au fost foarte bine primite de publicațiile vremii. Revista „Familia“ din 18 aprilie 1878 și „Telegraful Român“ din 15 aprilie 1878 (st. v.) l-au prezentat elogios.

Vasile Petri mai are încă un merit, peste care nu se poate trece. El a apărat existența școlilor românești din Ardeal împotriva atacurilor

[17] Vasile Petri: „Scriptolegie“, Sibiu, 1872, pag. 8.
[18] Idem, pag. 11.

înverşunate ale unor reprezentanţi oficiali ai statului austro-ungar. Aşa este cazul cu legea din 1879 a şcolilor primare, de pe urma căreia aveau să sufere şcolile româneşti, germane, sîrbeşti, cehe şi slovace din fostul imperiu. Vasile Petri a reprodus cu acest prilej în revista sa „Şcoala română", toate dezbaterile care au avut loc în parlamentul austro-ungar în legătură cu această lege, pentru ca şi masele de rînd să aibă cunoştinţă de măsurile care se luau împotriva şcolii. Vasile Petri a ţinut însă să sublinieze poziţia democratică a cunoscutului cărturar maghiar Mocsary Layos care în şedinţa de dezbatere a proiectului de lege din 19 aprilie 1879 a apărat cu tari argumente cauza şcolilor româneşti. Era o rezistenţă împotriva dualismului care urmărea deznaţionalizarea.

Activitatea şi lucrările lui Vasile Petri s-au răsfrînt asupra preocupărilor pedagogice din timpul său. El a format serii de pedagogi care au dus mai departe zelul şi dragostea sa faţă de popor. Activitatea sa a fost apreciată încă de atunci şi în Romînia.

În revista „Magazinul pedagogic" Petri şi ceilalţi colaboratori ai revistei susţineau „unitatea limbii noastre naţionale", prin evitarea folosirii exagerate a localismelor. Aceeaşi poziţie va adapta-o şi Ion Creangă în *„Povăţuitoriul la citire şi în scriere după sistema fonetică"*. Există aşadar, o apropiere interesantă şi nu totdeauna întîmplătoare între aceşti pedagogi. Creangă recomanda: „preparaţiuni orale pentru dedarea şcolarilor la vorbirea corectă, exprimarea bună şi curată şi înlăturarea de urgenţă a cuvintelor dialectale, cu care majoritatea şcolarilor sînt familiarizaţi de acasă".

Cum de există astfel de apropieri? Creangă ca şi Eminescu cunoştea bine literatura pedagogică a Ardealului. Nu trebuie neglijat nici faptul că Veronica Micle era născută la Năsăud şi se interesa îndeaproape de tot ce se petrecea în ţinutul său natal. De bună seamă, poeta îşi încunoştinţa cunoscuţii cu tot ce era mai valoros în părţile Năsăudului. De subliniat că în lăzile de cărţi ale lui Ion Creangă au fost găsite multe opere didactice apărute în Ardeal, printre care şi „Abecedarul" lui Vasile Petri. Eminescu şi Creangă întîlnindu-se în convingeri cu Zaharia Boiu, Vasile Petri şi alţi pedagogi ardeleni, confirmă justeţea poziţiei preocupărilor pedagogice din Transilvania.

Vasile Petri este unul dintre valoroşii pedagogi ardeleni. Activitatea şi opera sa au fost puse de la început în serviciul năzuinţelor poporului său. Influenţat de tradiţia pedagogică de la Năsăud, de nepieritoarele idei ale lui Komensky, în deosebi, şi ale altor mari pedagogi, el a găsit calea de rezolvare a unor probleme şcolare, aducîndu-şi totdeauna propria contribuţie axată pe o vastă experienţă didactică. Fără îndoială după cum s-a văzut în activitatea sa practică cît şi în lucrările sale, V. Petri n-a putut să depăşească anumite limite în felul cum a tratat diferite probleme de didactică.

El are însă merite deosebite în promovarea unei pedagogii înaintate. Alături de Zaharia Boiu, Ion Creangă şi alţii, are merite remarcabile în privinţa promovării metodei fonetice în predarea scris-cititului.

Vasile Petri s-a străduit să fie un slujitor al şcolii celor mulţi şi tocmai din acest motiv numele său nu poate fi uitat.

ПЕДАГОГ ВАСИЛЕ ПЕТРИ

(резюме)

Автор представляет деятельность педагога Василе Петри из Нэсэуда, работавшего во второй половине XIX-го века, борца за просвещение и прогресс народных масс.

После того, как он описывает экономическое, социальное и культурное положение Нэсэуда того времени, автор представляет богатую деятельность В. Петри, отличавшегося как энтузиаст, учитель и в то же время теоретик в области педагогики. Деятельность В. Петри в области методики особенно ценна.

Ставши на передовые позиции во многих педагогических вопросах, волновавших школу того времени, В. Петри особенно отличился как пламенный сторонник фонетического метода в преподавании букваря.

В силе Петре составил ряд учебников, написал очерки и статьи, которые были опубликованы в журналах которым он руководил или в редакциях в которых он был сотрудником. Среди этих работ особое место занимает его замечательная работа „Скриптология". В этой работе он делает ясное розграничение между „скриптологией" и „легографией", указывая, что „скриптология" действительно содействует усвоению букваря. Правильные замечания делает В. Петри и в связи с преподаванием других учебных предметов.

Его творчество и деятельность служили народным массам; он неустанно боролся за передовые педагогические идеи.

В силе Петри является замечательным румынским педагогом второй половины XIX-го века.

LE PÉDAGOGUE VASILE PETRI

(Résumé)

L'auteur présente l'activité du pédagogue Vasile Petri de Năsăud (Nord-Est de la Transylvanie), qui fut un militant pour l'instruction et le progrès des masses populaires, dans la seconde moitié de XIX-e siècle.

Après avoir décrit la situation économique, sociale et culturelle de la région de Năsăud. à cette époque-là, l'auteur présente la féconde activité de V. Petri, qui s'affirma non seulement comme animateur et professeur, mais aussi comme théoricien de la pédagogie. Son activité dans le domaine des procédès d'enseignement particulièrement précieuse.

Adoptant des positions d'avant-garde dans un grand nombre de problèmes pédagogiques qui préoccupaient l'école de son temps, Vasile Petri s'imposa sourtout comme un adepte enthousiaste de la méthode phonétique dans l'enseignement de l'alphabet.

Vasile Petri a élaboré une série de manuels scolaires et a écrit un grand nombre d'études et d'articles, parus dans les publications qu'il dirigeait ou auxquelles il collaborait. Parmi ceux-ci, son ouvrage „Scriptolegia" occupe une place particulièrement importante.

En même temps, il démontre que la „scriptolegie" est la vraie methode qui peut aider la maître dans son travail didactique. Grâce à la „scriptolegie" les élevès apprennent facilement à lire et à écrire.

Mettant son oeuvre et son activité au service des masses populaires militant sans trève pour promouvoir ses idées avancées en pédagogie, Vasile Petri s'impose comme un pédagogue roumain remarquable dans la seconde moitié du XIX-e siècle.

DE PESTE HOTARE

RAPORTUL DINTRE EDUCAȚIE ȘI DEZVOLTAREA COPILULUI ÎN DISCUȚIA PSIHOLOGILOR ȘI PEDAGOGILOR SOVIETICI

Discuția desfășurată în paginile revistei „Sovetskaia Pedagoghika" (începînd cu nr. 12 din 1956), cu privire la raportul dintre educație și dezvoltare răspunde unei cerințe viu resimțite de practica școlară și de teoria pedagogică. Discutarea acestei probleme a atras contribuția unor psihologi de frunte ca A. N. Leontiev, G. S. Kostiuk, B. G. Ananiev, L. V. Zankov, N. A. Mencinskaia, G. D. Bogoiavlenski ș. a. Indirect, au adus precizări în această problemă și alți psihologi, ca de ex. S. L. Rubinstein.

În cele ce urmează vom încerca să prezentăm **problema corelației** dintre educație și dezvoltare așa cum se cristalizează din desfășurarea discuțiilor, fără să ne oprim asupra tuturor pozițiilor particulare exprimate cu acest prilej. Reținem deci acele idei și teze care precizează **poziția** pe care ne situăm în tratarea acestei probleme.

Cum se pune, în termeni generali, problema corelației dintre educație și dezvoltare?

În psihologia și pedagogia burgheză, raportul dintre educație și dezvoltare este privit în mod diferit. Unii psihologi — ca J. Piaget și A. Gesell — consideră că dezvoltarea și educația sînt două procese independente, exterioare unul altuia. Dezvoltarea ar fi un proces de tipul maturizării, fiind guvernată de legi naturale; educația ar fi un proces exterior dezvoltării, fără a-l influența și care vine în urma dezvoltării.

Pe de altă parte, psihologii de orientare behavioristă pun semnul egalității între educație și dezvoltare, identificînd aceste două procese. Potrivit acestei concepții, dezvoltarea — ca și educația — nu este altceva decît însușirea și „practicarea" deprinderilor. Caracterul mecanicist al acestei concepții reiese limpede.

Pedagogia și psihologia materialist-dialectică adoptă poziția **unității — dar și a deosebirii** — dintre educație și dezvoltarea psihică a copilului, atribuind educației **un rol conducător** în acest proces. Copilul se dezvoltă în procesul educației, se dezvoltă educîndu-se și instruindu-se. Așadar, există o **unitate** între educație și dezvoltare. Există însă și o deosebire. Trecerea de la asimilarea cunoștințelor, de la însușirea experienței sociale, la dezvoltarea psihică nu este simplă, automată. Raportul dintre educație și dezvoltare îmbracă forme complexe.

În mod obișnuit, în manualele de pedagogie se spune că dezvoltarea personalității este determinată de acțiunea educației și a mediului. Cum trebuie să înțelegem această determinare?

La baza înțelegerii științifice a raporturilor dintre educație și dezvoltare stă o anumită concepție despre **determinarea** fenomenelor psihice și anume teza materialist-dialectică potrivit căreia **cauzele externe acționează prin intermediul condițiilor interne, contradicțiile externe acționează prin intermediul contradicțiilor interne.**

Înțelegerea mecanicistă a dezvoltării situează izvorul ei, forța ei motrice, în exterior. Ea vede cauza dezvoltării în forțele externe, în factorii externi. În consecință, ea studiază copilul doar ca obiect al acțiunilor externe. Conform acestei concepții. cauzele externe determină **în mod nemijlocit** efectul, independent de proprietățile și starea obiectului asupra căruia acționează. O ilustrare a acestei concepții în psihologie o găsim în schema behavioristă: stimul-reacție.

Psihologia materialist-dialectică consideră că influențele (cauzele) externe acționează întotdeauna **în mod mijlocit,** prin condițiile interne, condiții interne care se formează sub influența cauzelor externe, fără să reprezinte însă de loc simpla lor proiecție. Prin urmare **condiționarea externă este primordială** [1] (este factorul prim, de-

terminant). Dezvoltarea fiecărui fenomen psihic este incontestabil condiționată de acțiuni externe, dar el are și **logica dezvoltării sale interne.**

Dezvoltarea personalității rezultă deci astfel: cauzele externe, adică acțiunea pedagogică, influența mediului, cerințele sociale — care condiționează dezvoltarea personalității — **se răsfrîng** prin condițiile interne.

Se poate ilustra această teză prin fapte pedagogice curente.

După cum se știe, predarea unei lecții se răsfrînge diferit la elevii aceleiași clase, în funcție de **caracterul experienței lor anterioare,** de motivația învățării (interese, atitudine), de aptitudinile lor ș.a.m.d. Experiența anterioară însăși poartă marca particularităților individuale ale fiecărui elev, „se modelează" oarecum după aceste particularități. Se înțelege atunci ușor de ce aceeași acțiune pedagogică — lecția — se răsfrînge diferit la diferiți elevi. De asemenea, în materie de educație morală se știe că în aceleași condiții de influență educativă se pot obține atît rezultate pozitive, cît și negative. Condițiile educative acționează asupra elevului nu în mod nemijlocit, ci filtrate prin atitudinea sa față de acestea, prin prisma tendințelor și motivelor reale ale activității lui.

Rezultă că influențele educației și ale mediului, care condiționează dezvoltarea personalității, se **răsfrîng** prin intermediul condițiilor interne. Aceste influențe nu acționează în mod automat asupra dezvoltării psihice, ele acționează în mod diferit, în funcție de nivelul dezvoltării psihice a copilului și de particularitățile activității sale psihice. *Este ceea ce s-a subliniat mai sus prin formula: cauzele externe acționează* prin intermediul condițiilor interne.

Pentru a înțelege mai bine acest determinism de un tip nou — adică determinismul în interpretarea sa materialist-dialectică — ne vom referi la învățătura pavlovistă despre activitatea nervoasă superioară, care ilustrează în mod elocvent această concepție. După cum se știe, I. P. Pavlov pleacă — în concepția sa — de la relațiile organismului cu mediul său, cu condițiile sale de viață, creierul însuși servind realizării acestor relații.

„Echilibrarea" organismului cu mediul poate fi descrisă — dacă o privim din exterior — ca relații, raporturi între anumiți excitanți și anumite activități de răspuns ale organismului. Dar, cum arată psihologul S. L. Rubinstein, Pavlov a putut să creeze o teorie științifică despre aceste relații ale organismului cu mediul, să descopere legile cărora se supun, numai grație faptului că s-a orientat spre studierea **legilor interne ale activității corticale,** care mijlocesc legăturile dintre influențele externe și activitatea de răspuns a organismului. Partea principală a învățăturii pavloviste a fost tocmai cercetarea **dinamicii proceselor corticale,** legilor iradierii, concentrării proceselor nervoase și inducției reciproce [2]. Fără cunoașterea acestor legi interne, am fi putut doar să constatăm în mod descriptiv că o anumită acțiune externă determină o activitate de răspuns determinată (după schema stimul-reacție), putînd în cel mai bun caz să stabilim grupuri sau tipuri de stimulenți și tipuri de reacții.

Învățătura pavlovistă — arată S. L. Rubinstein — dezvăluie raporturile dintre organism și condițiile sale de viață în legitățile lor tocmai datorită faptului că ea relevă corelațiile interne ale proceselor care mijlocesc aceste raporturi.

Iată un exemplu de modul cum trebuie înțeles determinismul de pe pozițiile materialismului dialectic. Înțelegerea deplină a acestei teze ușurează mult urmărirea raționamentelor în continuare. De altfel, recunoașterea acestei teze de principiu nici nu a suscitat discuții.

Un alt aspect al problemei a reținut atenția participanților la discuție și anume, teza că dezvoltarea psihică reprezintă în sine **un proces de „automișcare",** adică **are un caracter spontan și îi sînt proprii legi interne.** Iată formulată această idee de către G. S. Kostiuk: „...Dezvoltarea psihică a persoanei nu este un proces inert, împins de către o forță exterioară, străină lui, ci o „automișcare", o mișcare spontană impusă

---

[1] După A. N. Leontiev: „Teoreticeskie problemî psihiceskogo razvitiia rebenka", Sovetskaia pedagoghika, nr. 6/1957, pag. 95—96, și S. L. Rubinstein: „Voprosî psihologhii mîșleniia i printip determinizma" — Voprosî psihologhii, nr. 6/1957, pag. 102.

[2] S. L. Rubinstein: op. cit., pag. 102.

în mod firesc dinăuntru“ [3]. Dezvoltarea psihică are loc — ca orice proces de dezvoltare — graţie luptei contrariilor, graţie contradicţiilor interne proprii activităţii copilului. Mediul şi educaţia reprezintă, în mod evident, condiţiile necesare ale dezvoltării copilului. Dar aceste condiţii determină dezvoltarea copilului numai prin intermediul activităţii lui, activitate îndrumată de pedagog (sau adult). Urmează de aici că dezvoltarea copilului trebuie studiată nu prin prisma acţiunilor externe la care este supus, ci prin prisma activităţii sale, a schimbărilor care intervin în activitatea sa, caracterizate prin corelaţiile interne, prin sfera motivelor şi atitudinilor sale, prin operaţiile teoretice şi practice pe care le posedă etc.; prin urmare, **nu copilul ca obiect al influenţelor externe, ci copilul ca subiect al cunoaşterii şi activităţii** (Leontiev). Forţele motrice ale dezvoltării copilului sînt contradicţiile interne care apar în viaţa copilului, în activitatea sa.

În fiecare etapă a dezvoltării aceste contradicţii prezintă particularităţi proprii. Asemenea contradicţii ar fi — după Kostiuk — contradicţiile dintre cerinţele puse de mediul social şi nivelul dezvoltării cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor necesare, dintre interesele şi năzuinţele noi ale copilului şi nivelul de dezvoltare al posibilităţilor sale; contradicţiile dintre cerinţele şi problemele noi şi stereotipele dinamice formate (în gîndire şi comportare) etc.; A. N. Leontiev vorbeşte de contradicţiile dintre „planul acţiunii“ şi „planul conştiinţei“ în dezvoltarea activităţii cognitive; L. V. Zankov menţionează contradicţia dintre nou şi vechi, lupta dintre trăsăturile noi care se dezvoltă şi cele vechi menite să dispară.

Unii autori concep „automişcarea“ ca autodezvoltare, ca maturizare internă (Gonobolin), ceea ce desigur este greşit. N. A. Mencinskaia şi D. N. Bogoiavlenski nu recunosc caracterul spontan al dezvoltării, nu recunosc „legi interne“ ale dezvoltării, considerînd că astfel de teze conduc la o interpretare indeterministă, la negarea rolului conducător al educaţiei [4].

Dacă prin „automişcare“ se înţelege maturizare internă (Gonobolin) sau „autodezvăluirea“ predispoziţiilor native independent de condiţiile externe, atunci desigur nu ar fi vorba decît de teze tributare pedologiei. Dar acestor termeni trebuie să le atribuim sensul pe care l-a dat Lenin. „Automişcare“ înseamnă dezvoltare graţie contradicţiilor interne; „automişcare“, mişcare spontană, înseamnă desfăşurarea conform unei legităţi interne, graţie apariţiei şi rezolvării contradicţiilor interne.

În legătură cu caracterul spontan al dezvoltării, Kostiuk aduce anumite precizări. Caracterul spontan nu înseamnă caracterul nedeterminat al dezvoltării. Unitatea şi lupta contrariilor, contradicţiile interne, apar întotdeauna **în anumite condiţii**. „Dezvoltarea oricărei fiinţe vii, printre altele şi a copilului, „mişcarea lui proprie“, „viaţa lui proprie“ sînt condiţionate de „totalitatea relaţiilor variate“ cu realitatea înconjurătoare“ [5].

Încercînd să degajeze concluziile discuţiilor purtate, L. V. Zankov subliniază distincţia ce trebuie făcută între **condiţiile** dezvoltării copilului şi **izvorul** dezvoltării, asociindu-se poziţiei exprimate de G. S. Kostiuk şi A. N. Leontiev. Spontaneitatea dezvoltării, în interpretare marxistă, nu înseamnă „autodezvăluire“, independentă de condiţiile externe. „Dacă se neagă contradicţiile interne ca izvor al dezvoltării psihicului — spune el — rămîne numai interpretarea metafizică. O a treia cale nu există“ [6].

Considerarea dezvoltării ca „automişcare“ nu diminuează valoarea conducerii pedagogice a acestui proces. Orice îndrumare, conducere eficientă, se sprijină tocmai pe cunoaşterea legilor interne ale proceselor respective. „Măiestria conducerii pedagogice — susţine Kostiuk, ca şi Leontiev de altfel — constă în trezirea şi îndrumarea cu pricepere a „automişcării“ copilului pentru a ajuta la formarea spiritului de iniţiativă, de independenţă, de activitate creatoare, în dezvoltarea aptitudinii de

---

[3] G. S. Kostiuk: „Despre corelaţia dintre educaţie şi dezvoltarea copilului“ — Analele romîno-sovietice, seria Pedagogie-psihologie, nr. 2/1957, pag. 130.

[4] D. N. Bogoiavlenski şi N. A. Mencinskaia: „O vzaimootnoşenii vospitaniia i razvitiia rebenka“ — Sovetskaia Pedagoghika, nr. 3/1957, pag. 59—60.

[5] G. S. Kostiuk: op. cit., pag. 130.

[6] L. V. Zankov: „O probleme vospitaniia i razvitiia“ — Sovetskaia Pedagoghika, nr. 3/1958, pag. 106.

reglementare şi perfecţionare a comportării lui" [7]. Conţinutul şi formele de manifestare a dezvoltării spontane se îmbogăţesc sub influenţa educaţiei, prin însuşirea experienţei sociale de către copii. In acest mod apare şi năzuinţa spre colectiv, spre autoperfecţionare, spre independenţă, care, desigur, nu sînt înnăscute, ci reprezintă produsul dezvoltării.

Rezultă din cele expuse că dezvoltarea psihică reprezintă în sine un proces de „automişcare", fiindu-i proprii legi interne.

După ce am prezentat **poziţia de gîndire** de pe care A. N. Leontiev, G. S. Kostiuk, L. V. Zankov ş.a. tratează problema raportului dintre educaţie şi dezvoltare, să ne oprim în continuare — limitînd problema, aşa cum fac, de altfel, autorii citaţi — asupra corelaţiei dintre procesul de învăţămînt şi dezvoltarea psihică, în primul rînd, intelectuală.

Procesul de învăţămînt — aşa cum arată definiţiile pedagogiei — înarmează pe elevi cu un sistem de cunoştinţe, cu priceperi şi deprinderi, sau mai precis transmite cunoştinţe, formează priceperi şi deprinderi. Mai departe, potrivit aceloraşi definiţii, procesul de învăţămînt — graţie efortului de asimilare a cunoştinţelor, de formare a priceperilor şi deprinderilor — conduce la dezvoltarea forţelor de cunoaştere şi creaţie ale elevilor, înţelegînd prin acestea din urmă observaţia, memoria, gîndirea, aptitudinile etc.

Reiese din această scurtă caracterizare că trebuie să distingem aspecte sau rezultate deosebite ale procesului instructiv: pe de o parte **rezultatul direct**, aşa numit „material", al instrucţiei — însuşirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor — iar pe de altă parte, **rezultatul sau efectul mijlocit**, derivat, numit şi „formal" — care constă în dezvoltarea forţelor de cunoaştere şi creaţie ale elevilor, în fenomenele ce caracterizează mişcarea înainte în dezvoltarea mintală a copilului. In jurul acestei distincţii s-au purtat în esenţă discuţiile (A. N. Leontiev, N. A. Mencinskaia, D. N. Bogoiavlenski ş.a.).

Asimilînd cunoştinţe, însuşindu-şi priceperi şi deprinderi, copilul se şi dezvoltă din punct de vedere psihologic. Dezvoltarea începe chiar cu asimilarea, cu însuşirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, **dar nu se reduce la aceasta.** In procesul instrucţiei se transformă nu numai ceea ce este reflectat în conştiinţă, nu numai conţinutul, ci şi modul **cum** se efectuează această reflectare, adică se dezvoltă şi acele procese psihice care realizează reflectarea. Cu alte cuvinte, în procesul de însuşire a cunoştinţelor se dezvoltă şi operaţiile mintale de analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, se dezvoltă aptitudinile ş.a.m.d. Prin urmare, „dezvoltarea — cum arată Kostiuk — nu se reduce la însuşirea, la simpla acumulare cantitativă a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor. Ea se caracterizează şi prin modificări calitative ale activităţii intelectuale a copiilor, prin treceri de la trepte inferioare la cele superioare, prin apariţia unor noi trăsături ale spiritului de observaţie, memoriei, gîndirii şi a altor însuşiri psihice, prin apariţia unei atitudini noi faţă de învăţătură, faţă de cunoştinţe, faţă de mediul înconjurător" [8].

Experienţa pedagogică ne arată că asimilarea, însuşirea cunoştinţelor nu duce întotdeauna şi dintr-o dată la modificări în activitatea lor intelectuală, la apariţia unor particularităţi calitative noi, adică la adevărata lor dezvoltare. Aceasta depinde de modul cum realizează profesorul conducerea acestui proces. Dar, chiar şi în cazurile în care profesorul este preocupat de dezvoltarea procedeelor de gîndire, de exemplu, el nu obţine imediat rezultate concludente. Prin urmare, unele schimbări care apar la copil în procesul de învăţămînt se instalează mai rapid şi nemijlocit, altele mai lent, uneori prin intermediul unor foarte complexe relaţii mijlocite.

In legătură cu cele arătate, A. N. Leontiev ridică problema dacă **există o legătură univocă între efectele nemijlocite ale instrucţiei** — adică între însuşirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor — **şi schimbările ce caracterizează dezvoltarea intelectuală?**

Există două puncte de vedere diferite în această privinţă:

N. A. Mencinskaia şi D. N. Bogoiavlenski consideră că trăsătura caracteristică a dezvoltării mintale este acumularea nu numai a fondului de cunoştinţe, ci şi a proce-

[7] G. S. Kostiuk: op. cit., pag. 131.
[8] Idem, pag. 121.

deelor mintale, suficient elaborate şi temeinic consolidate care pot fi încadrate în ceea ce numim priceperi intelectuale. Prin urmare, dezvoltarea intelectuală înseamnă, pentru aceştia, constituirea unui fond de cunoştinţe şi operaţii mintale (priceperi intelectuale).

Susţinînd acest lucru autorii se sprijină, îndeosebi, pe cercetările efectuate de P. I. Galperin şi colaboratorii săi asupra formării operaţiilor mintale.

P. I. Galperin consideră operaţiile mintale (de ex. operaţiile de calcul) drept reflectarea psihică a acţiunilor materiale exterioare [9]. Sursa primordială a operaţiilor intelectuale este — după Galperin — **acţiunea externă.** În cercetările sale, psihologul sovietic urmăreşte trecerea treptată a acţiunii în trei etape sau pe trei planuri: 1) planul acţiunii **materiale** (sau materializate), 2) planul **vorbirii cu voce tare** (în esenţă limbajul dialogat) şi 3) planul „mintal", în care acţiunea se realizează ca act de gîndire verbală. După cum vedem, operaţiile mintale rezultă — după Galperin — din **interiorizarea** acţiunii externe, materiale.

Să dăm un exemplu din aritmetică.

Adunarea în cadrul primelor 10 unităţi se efectuează mai întîi sub forma mişcării externe, prin deplasarea şi adăugirea reală a unui grup de obiecte la alt grup, după care elevul „le consideră împreună". Dacă la început acest lucru se efectuează sub forma mişcării externe a degetelor, ulterior numărarea este însoţită numai de mişcările privirii. Trecînd la calculul pe grupe, acesta îşi păstrează iniţial forma operaţiilor cu material intuitiv, extern. În etapa următoare, procesul îşi pierde treptat caracterul de acţiune externă cu obiectele. El se însuşeşte acum în planul limbajului extern (cu voce tare), apoi în „limbajul pentru sine" şi datorită acestui fapt se abstrage de la condiţiile obiective, concrete, dobîndind un caracter mai generalizat. Dar şi pe această treaptă procesul dat reproduce încă structura generală a operaţiilor externe corespunzătoare. De exemplu, trecînd la „calculul mintal" pentru început copilul aplică încă procedeul **calculului pe unităţi,** deşi într-o formă pur verbală.

După cum vedem, acţiunea cu obiectele şi în planul limbajului exterior, reprezintă etape ale trecerii acţiunii din planul exterior în planul interior. Trecerea în planul interior mintal — interiorizarea — aduce o schimbare decisivă: prescurtarea specifică a întregului proces şi totodată automatizarea sa, transformarea sa într-un stereotip dinamic. Prescurtarea specifică a procesului înseamnă deci fixarea unui sistem mai redus de legături condiţionate sub forma instalării unui stereotip stabil.

Formarea operaţiilor mintale urmează acest drum în trei etape numai în linii generale.

După cum se poate vedea, transformarea acţiunii, trecînd din planul exterior pe planul mintal, interior se caracterizează nu numai prin interiorizarea conţinutului concret, ci şi prin modificări care merg în cel puţin trei direcţii relativ independente: în direcţia generalizării, a abstragerii de la notele neesenţiale, în direcţia prescurtării specifice şi în direcţia asimilării, a fixării propriu-zise. Prin urmare, **nu este vorba doar de o interiorizare a acţiunii externe ca atare,** ci şi de o restructurare internă care merge în direcţiile arătate. Această constatare confirmă încă o dată teza amintită mai sus, conform căreia, condiţiile interne, deşi se formează sub influenţa cauzelor externe, nu reprezintă de loc simpla lor proiecţie.

Se poate observa că datele lui Galperin se referă la însuşirea noţiunilor, a operaţiilor aritmetice, algebrice etc., deci la însuşirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor. Cu alte cuvinte, aceste date privesc rezultatul nemijlocit al instrucţiei şi nu rezultatul „formal", mijlocit, adică acele fenomene care caracterizează dezvoltarea mintală a elevului. Evident, dezvoltarea mintală are loc în procesul asimilării cunoştinţelor, al formării priceperilor şi deprinderilor, dar între rezultatele nemijlocite şi efectele mijlocite nu este o legătură univocă.

Această observaţie ne conduce spre cel de-al doilea punct de vedere susţinut de A. N. Leontiev, G. S. Kostiuk ş.a. Potrivit acestui punct de vedere, deşi instrucţia (educaţia) şi dezvoltarea intelectuală alcătuiesc o unitate (în sensul că elevul se dezvoltă, instruindu-se şi educîndu-se), totuşi legătura dintre ele nu este şi nu poate fi univocă. „...Există — după cum subliniază A. N. Leontiev — o independenţă

---

[9] Vezi P. I. Galperin şi N. F. Talîzina: „Formirovanie nacialnîh gheometriceskih poniatii na osnove organizovannogo deistviia uciaşcihsia". — Voprosî psihologhii, nr. 1/1957, pag. 38.

relativă a procesului dezvoltării mintale şi în consecinţă o independenţă relativă a problemelor şi căilor ei de studiere“ [10]. De ce există o astfel de legătură? Pentru că „la baza fenomenelor ce apar în procesul dezvoltării — arată Leontiev — stau condiţiile (cauzele interne ale dezvoltării şi nu cauzele direct externe; acestea din urmă îşi exercită acţiunea lor numai prin intermediul cauzelor interne“ [11].

Se pune problema: condiţiile interne, relaţiile motrice interne nu se formează ele însele sub acţiunea cauzelor externe şi ale educaţiei? „Da, se formează — răspunde Leontiev — dar după propriile lor legi, după legile interne ale dezvoltării ...“ [12].

Rezultă din cele expuse că dezvoltarea copilului nu se reduce la educaţie; deşi alcătuiesc o unitate, între ele există o deosebire (o deosebire relativă, nu absolută).

Discuţiile au arătat că dezvoltarea copilului nu se reduce la educaţie şi din alte considerente decît cele examinate. I. T. Ogorodnikov [13] menţionează faptul că dezvoltarea personalităţii este determinată şi de influenţe spontane, neorganizate ale mediului social. De asemenea, G. S. Kostiuk arată că nivelul dezvoltării, sub aspectul trăsăturilor fizice ale organismului, este şi rezultatul proceselor interne de maturizare, care — deşi sînt legate de relaţiile copilului cu mediul înconjurător, cu educaţia lui — manifestă o relativă independenţă.

Dezvoltarea copilului nu se reduce la educaţie şi pentru că rezultatul dezvoltării depinde într-o anumită măsură şi de predispoziţiile înnăscute. Intervenind în discuţii, I. T. Ogorodnikov atribuie predispoziţiilor native o independenţă relativă [14], ceea ce este, desigur, exagerat, apropiind noţiunea de predispoziţie de noţiunea de „geană spirituală“ (Thorndike). Predispoziţiile înnăscute, cum sînt de exemplu particularităţile înnăscute ale tipului de activitate nervoasă superioară (intensitatea, echilibrul şi mobilitatea proceselor nervoase) sînt, din punct de vedere psihologic, oarecum nespecifice, polivalente, în sensul că aceleaşi date înnăscute pot duce în condiţii de educaţie (şi mediu) diferite, la trăsături şi aptitudini diferite. Nici o trăsătură psihică nu poate fi înnăscută. Fiecare trăsătură sau însuşire psihică reprezintă — după expresia lui I. P. Pavlov — un „aliaj“, o „contopire“ a elementelor înnăscute cu cele dobîndite. Corelaţia dintre ceea ce este înnăscut şi ceea ce este dobîndit în procesul educaţiei şi al influenţei mediului se prezintă diferit în funcţie de caracterul trăsăturii psihice, de complexitatea şi de momentul apariţiei sale în cursul dezvoltării individuale. Încercarea de a stabili procente general valabile, care să fixeze rolul relativ al educaţiei, mediului şi eredităţii în dezvoltarea individuală ne apare astfel sortită eşecului. Cînd se adoptă totuşi o anumită expresie procentuală în această privinţă, ea nu poate fi decît o aproximaţie foarte îndepărtată a faptelor. Această observaţie nu înseamnă negarea rolului conducător al educaţiei în dezvoltarea personalităţii. Punînd în faţa copiilor scopuri şi perspective mereu noi, prezentîndu-le cerinţe din ce în ce mai complexe, cerîndu-le să le îndeplinească, educaţia îndrumează viaţa şi activitatea copiilor şi, prin aceasta, conduce însăşi dezvoltarea lor psihică.

Problema raporturilor dintre educaţie şi dezvoltare nu se reduce la aspectul determinării dezvoltării individuale de către procesul educaţiei. „...Legile interne ale dezvoltării — arată N. K. Goncearov — influenţează la rîndul lor asupra însuşirii cu succes a cunoştinţelor şi asupra formării personalităţii...“ [15]. Desfăşurarea cu succes a educaţiei depinde, aşa dar, de cunoaşterea şi respectarea particularităţilor de vîrstă ale elevilor.

Existenţa particularităţilor de vîrstă este, pentru practica pedagogică, un fapt incontestabil. Tocmai acest fapt atestă existenţa legilor interne ale dezvoltării copilului. Tabloul dezvoltării psihice a copilului nu este o simplă proiecţie a influenţelor educative, o simplă imprimare a cunoştinţelor şi normelor de conduită. Acest lucru s-a putut constata urmărind exemplele citate, precum şi datele lui Galperin. „Dezvoltarea copilului — arată G. S. Kostiuk — este şi produsul selecţiei, al prelucrării interne a

---

[10] A. N. Leontiev: op. cit., pag. 101.
[11] Ibidem.
[12] Ibidem.
[13] I. T. Ogorodnikov: „K voprosu o vzaimootnoşenii razvitiia i vospitaniia detei“ — Sovetskaia Pedagoghica, nr. 4/1957, pag. 83.
[14] Ibidem.
[15] N. K. Goncearov: op. cit., pag. 34.

tuturor elementelor întîlnite în experienţa lui de viaţă; dispariţia unora şi naşterea altor particularităţi ale activităţii psihice, ca urmare a desfăşurării vieţii în ansamblul ei" [16]. De aici reiese şi caracterul specific al acestui tablou în diferite perioade de vîrstă.

În legătură cu noţiunea de „particularităţi de vîrstă", N. D. Bogoiavlenski şi N. A. Mencinskaia aduc unele precizări ce trebuie subliniate. Autorii consideră, pe bună dreptate, că trebuie să se facă o distincţie netă între modificările legate de vîrstă ale proceselor fizice care au loc în organism şi transformările legate de vîrstă ale psihicului, al cărui substrat material este creierul, caracterizat printr-o excepţională plasticitate. Dacă pentru apariţia şi dezvoltarea unor trăsături fizice, cum ar fi greutatea, talia, scheletul, dentiţia, caracterele sexuale secundare etc., se pot stabili limite de vîrstă relativ precise, trebuie să se arate că particularităţile de vîrstă ale psihicului pot să varieze în limite destul de largi. Îndeosebi, după însuşirea limbajului, cînd copilul — ieşind din cadrul restrîns al experienţei sale personale — începe să beneficieze de experienţa social-istorică a omenirii, particularităţile de vîrstă ale psihicului devin mai labile [17].

* * *

Am prezentat mai sus principalele probleme teoretice care s-au pus în legătură cu discutarea raportului dintre educaţie şi dezvoltarea copiilor. Aceste probleme, ca şi soluţiile propuse, le-am ales pe baza orientării discuţiilor, pe baza concluziilor pe care desfăşurarea discuţiei le lasă să se întrezărească. În această privinţă, articolul semnat de L. V. Zankov (Sovetskaia Pedagoghika, nr. 3/1958), care încearcă să degajeze anumite concluzii din discuţiile desfăşurate, ne-a oferit preţioase puncte de sprijin pentru expunerea de faţă.

Trebuie să menţionăm că ne aflăm încă în stadiul punerii problemei în mod teoretic, cînd urmărim mai degrabă consecvenţa raţionamentelor ce conduc la anumite ipoteze de lucru şi la cristalizarea poziţiei de gîndire de pe care se va desfăşura ulterior cercetarea concretă a problemelor. Principalul constă în desfăşurarea muncii practice de cercetare, în acumularea şi sistematizarea faptelor privind dezvoltarea copilului în procesul educaţiei, care să asigure un fundament solid pentru munca de generalizare teoretică.

În această direcţie un aport preţios pot aduce şi psihologii şi pedagogii din ţara noastră.

ION RADU
Lector la Catedra de psihologie şi pedagogie
Universitatea „V. Babeş" — Cluj

[16] G. S. Kostiuk: op. cit., pag. 129.
[17] Vezi N. D. Bogoiavlenski şi N. A. Mencinskaia: op. cit., pag. 65.

CONSULTAŢII - DISCUŢII

COLABORAREA DINTRE ŞCOALĂ ŞI FAMILIE

Prof. *MIHAIL ROBEA*
Liceul militar „Dimitrie Cantemir"

Deosebindu-se fundamental de vechile licee militare, Liceul militar „Dimitrie Cantemir", inclusiv alte licee similare, caută să educe pe elevii săi în spiritul moralei comuniste şi al dragostei nemărginite faţă de popor şi ţară. În marea şi nobila operă de educare şi instruire, Liceul militar „Dimitrie Cantemir" a folosit şi foloseşte cu succes, pe lîngă alţi factori, şi colaborarea cu familia.

Exista şi mai există încă în rîndurile unor pedagogi şi părinţi părerea greşită dăunătoare, potrivit căreia, în condiţiile şcolilor cu toţi elevii interni, întreaga muncă de educare şi instruire a acestora revine exclusiv şcolii. În susţinerea afirmaţiei se invocă „motivul" depărtării familiilor de şcoală. Pornindu-se de la asemenea părere greşită, unele şcoli evită colaborarea cu familia, lipsindu-se astfel de contribuţia unui puternic factor educativ în munca cu elevii.

Conducerea Liceului militar „Dimitrie Cantemir" fiind convinsă de marea putere a înrîuririi familiei asupra comportării elevilor, a început să întreţină încă de la înfiinţarea sa o strînsă colaborare cu acest colectiv. Realizarea colaborării dintre familie şi şcoală — o şcoală unde toţi elevii sînt interni — s-a înfăptuit prin 5 forme: convorbirea, corespondenţa cu părinţii, vizitarea familiilor, adunarea comună a părinţilor cu elevii, consultaţia pedagogică.

Convorbirea este cea mai utilizată şi cea mai eficace formă de legătură. A fost apreciată şi de cea de a doua consfătuire metodică a liceelor militare din martie 1956. Ca să se dea posibilitatea oricărei familii aflată în cîmpul muncii să colaboreze pe această cale, convorbirile s-au ţinut dumineca, de obicei între orele 8—15, în cabinetul comandantului liceului. Convorbirile aveau un caracter individual cînd se desfăşura cu reprezentantul unei singure familii, şi un caracter colectiv, cînd aveau loc cu reprezentanţi ai familiilor mai multor elevi din acelaşi an de studiu. În cadrul convorbirii se comunica mai întîi părinţilor situaţia la învăţătură şi disciplină a fiului lor. Dacă elevul avea o situaţie slabă la învăţătură sau abateri de la disciplină, atunci se ducea o discuţie mai temeinică. În timpul discuţiilor, reprezentanţii şcolii şi familiei adoptau măsuri unice pentru înlăturarea neajunsurilor ivite la respectivul elev.

În cadrul convorbirilor dintre şcoală şi familie, pe de o parte şi apoi dintre familie şi copii pe de altă parte, s-au soluţionat, natural cu sprijinul şi altor factori, nenumărate probleme legate de educaţie şi învăţămînt.

O problemă importantă şi rezolvată cu mult succes a fost aceea a dezvoltării dragostei faţă de învăţătură şi de muncă la elevi. Mulţi elevi, noi veniţi în clasa a VIII-a, n-au dorit o vreme să ia notiţe la lecţii şi să studieze la meditaţii. Ceva mai mult, pedagogilor şcolii, care căutau să le vină în ajutor prin sfaturi şi îndrumări practice, nu le dădeau uneori ascultare. Firește, şcoala nu putea rămîne indiferentă faţă de asemenea manifestări. De aceea, încă de la începutul anului şcolar, colectivul şcolii şi-a concentrat eforturile în direcţia formării dragostei faţă de muncă şi a organizării raţionale a timpului de studiu la elevi. Cînd a întîmpinat greutăţi evidente, pentru înlăturarea lor, colectivul şcolii a cerut sprijinul şi colaborarea familiei.

Lipsa dragostei faţă de învăţătură s-a datorat la unii elevi faptului că familiile nu s-au ocupat de educarea lor, în acest spirit, pe timpul şcolii de 7 ani. Iată numai un singur exemplu. Părinţii elevului M. P., erau amîndoi în cîmpul muncii. Cînd se aflau plecaţi de acasă nu se îngrijeau să găsească o posibilitate prin care să controleze activitatea elevului. Nici cînd se aflau acasă nu se ocupau de educaţia lui. Profitînd de împrejurări, elevul se îndeletnicea aproape tot timpul cu alte lucruri.

Dînd „asalturi" în preajma examenelor, reuşea totuşi să promoveze clasa, ceea ce liniştea pe părinţi. Venind la liceul militar, elevul a fost curînd descoperit cu serioase lipsuri în cunoştinţe şi în atitudinea faţă de muncă. Datorită acestor lacune elevul a rămas corijent la patru obiecte pe primul pătrar.

Căutînd să-l determine să înveţe, după cîteva încercări fără prea mult succes, conducerea liceului s-a adresat şi familiei. Şcoala a discutat cu părinţii, iar aceştia — la rîndul lor, în cîteva rînduri — cu elevul, căruia i-au arătat semnificaţia şi urmările muncii susţinute şi organizate atît în şcoală cît şi în viaţă. În urma discuţiilor purtate, analoage cu cele ale şcolii, elevul s-a convins de necesitatea schimbării atitudinii faţă de muncă, faţă de învăţătură. N-a mai rămas apoi corigent la nici o materie.

O altă categorie de elevi, cu toate că aveau dragoste de muncă, deveneau inactivi într-o anumită perioadă a anului. Ei se închideau în sinea lor, deveneau tăcuţi şi absenţi la orele de curs şi de meditaţie, primeau note de 1 şi 2. Cauza inactivităţii lor temporare se datora unor întîmplări tulburătoare în familie, cum este decesul, părăsirea familiei de către unul din părinţi, divorţurile, bătăile, certurile etc., fapte care, odată cunoscute se reflectau în sens negativ şi asupra activităţii zilnice a copiilor. Soluţionarea corectă şi urgentă a unor astfel de cazuri făcea necesară, pe lîngă alte măsuri, strîngerea legăturilor dintre şcoală şi familie. Cei doi factori duceau împreună discuţii cu elevii respectivi şi reuşeau, treptat, să-i readucă la activitate.

Numeroase sînt şi abaterile de la disciplină, rezolvate de liceu şi cu participarea familiei. Din zecile de exemple se poate cita cazul lui G. S., elev bun la învăţătură, dar indisciplinat. Cauzele atitudinii lui trebuiau căutate în anii dinaintea intrării în liceu, în educaţia primită mai ales acasă. Familia elevului G. S. avea următoarea componenţă: o mamă bătrînă şi doi fraţi în vîrstă în cîmpul muncii. Fraţii erau singurii care puteau contribui, din partea familiei, la educaţia lui G. S. Însă, mulţumiţi de rezultatele pozitive obţinute la învăţătură, nu se mai interesău şi de abaterile de la disciplină ale fratelui. Aşa se făcea, că în timpul liber, nefiind controlat şi nici antrenat în vreo activitate, elevul părăsea casa şi se ocupa de lucruri străine de şcoală, cu unii „prieteni", ceea ce l-a dus la o înţelegere greşită a noţiunii de libertate şi la comiterea unor fapte nepermise. Venind la liceul nostru, la început, elevul nu se încadra în program, tulbura liniştea colegilor la meditaţii după ce îşi pregătea lecţiile, subaprecia sfaturile pedagogilor. In munca de educaţie a elevului în spiritul disciplinei conştiente, s-a apelat şi la ajutorul fraţilor săi, cu care s-a discutat pe larg şi s-a ajuns la luarea unor măsuri comune. Apoi, fraţii l-au mai vizitat pe elev în cîteva rînduri. În convorbirile duse i s-au arătat acestuia abaterile de la disciplină şi urmările negative ale continuării unei asemenea comportări, nemulţumirea liceului şi necesitatea schimbării conduitei sale. La prima convorbire, G. S. a promis că se va schimba. Timp de o săptămînă s-a schimbat prea puţin şi continua să mai comită abateri. Nemulţumiţi, cei doi fraţi i s-au adresat elevului, reproşîndu-i comportarea şi au reluat tematica discuţiei. Ei i-au făcut pe un ton sever observaţii. Bineînţeles şcoala a făcut apel şi la colectivul clasei şi la organizaţia U.T.M. În săptămînile următoare, spre bucuria tuturor, elevul G. S. a înscris progrese evidente. Actele de indisciplină ale elevului au devenit tot mai rare, şi pînă la urmă au fost lichidate. Munca permanentă dusă de colectivul pedagogic al şcolii în strînsă colaborare cu familia şi cu participarea şi a celorlalţi factori de care am amintit, a dat pînă la urmă rezultatele dorite. Elevul a devenit un colaborator şi un militant activ al colectivului clasei în formarea şi menţinerea unei discipline ferme în toate împrejurările.

Se ştie că falsa prietenie şi solidaritate rău înţeleasă îi tîrăsc pe unii elevi pe căi greşite, îngreunînd buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ. Iată un exemplu de asemenea cazuri. Înainte de a veni în clasa a VIII-a, în oraşul natal, elevii M. I., S. H. şi I. V. au locuit pe aceeaşi stradă, fiind chiar vecini şi colegi de clasă. Cu timpul s-au împrietenit şi s-au solidarizat în manifestări negative. Toţi trei au hotărît să urmeze Liceul militar „Dimitrie Cantemir". Întîmplarea a făcut ca să fie şi aci colegi de clasă, fapt care le-a înlesnit continuarea vechiului drum. Aici, ei s-au solidarizat manifestînd neîncrederea în program, aveau atitudini ostile faţă de colectivul clasei etc. Observîndu-le manifestările, cadrele didactice, organizaţia U.T.M. etc., în convorbirile cu ei le-au vorbit despre adevărata prietenie. După asemenea discuţii, totdeauna îşi luau angajamentul şi promiteau că se vor îndrepta. Într-adevăr s-a observat o oarecare schimbare, dar numai pentru un scurt timp. În faţa acestei

situații, liceul a invitat părinții ca să le comunice abaterile fiilor lor. În cadrul convorbirii, părinții au înțeles necesitatea de a ajuta școala în acțiunea ei de a cultiva la copiii lor adevăratele relații de prietenie și solidaritate. Părinții au făcut unele observații copiilor lor chiar de față cu educatorii, avertizîndu-i cu neacordarea temporară a vreunui fel de atenție din partea lor, pînă ce nu-și vor îndrepta comportarea. Influența permanentă a familiei a făcut ca situația la disciplină și învățătură a celor trei copii să se îmbunătățească considerabil.

Unii dintre elevi care s-au bucurat de o prea mare îngăduință din partea familiei și a școlii în clasele elementare, dînd de regimul de internat, privesc pe profesori și pe educatori, în general liceul, cu o oarecare rezervă și, uneori, își manifestă chiar dorința de a pleca. Acești copii, majoritatea de la orașe, sperau să fie și aici nesupravegheați, să se plimbe ore în șir pe străzile și prin parcurile orașului.

Elevul P. G. se numără în categoria acelora care întîmpinînd alte condiții de viață decît cele dinainte, a manifestat un timp oarecare neînțelegere față de profesori și de educatori, avea repetate abateri de la disciplină, primea note slabe. Tras la răspundere din pricina notelor slabe, pretexta că este persecutat de profesori și, din această cauză, își manifesta nemulțumirea față de ei. Prin discuții i s-au arătat adevăratele cauze care făceau ca el să primească note de „1" și „2". Școala a comunicat familiei situația copilului lor. Cînd familia a auzit de purtările copilului, indignată, i-a criticat atitudinea și l-a pedepsit cu privarea vizitei și a corespondenței pe timp de trei luni. Pedeapsa a avut un deosebit efect asupra elevului. Ajutorul dat de școală și familie a făcut ca într-un timp relativ scurt, P. G. să se îndrepte.

Acestea sînt cîteva din problemele ridicate și soluționate cu succes de către liceu în colaborare cu familia pe calea convorbirilor. În realitate numărul propriu-zis al chestiunilor ridicate și soluționate împreună de cei doi factori este mai mare. Au fost rezolvate probleme în legătură cu educația estetică (a ținutei), de combaterea înfumurării, de înlăturarea timidității, a fumatului ș.a. O altă categorie de probleme se referă la purtarea elevilor pe timpul vacanței, în familie și societate.

Corespondența dintre școală și familie dă posibilitatea familiilor care nu se puteau totdeauna deplasa, să colaboreze cu liceul în problemele educației comuniste a elevilor. Și pe această cale s-au obținut succese în buna desfășurare a procesului instructiv-educativ.

Această formă de colaborare s-a realizat prin intermediul „Carnetului de școlaritate" și prin „scrisori". De pildă, în vacanța de primăvară (1956), părinții elevului Z. I. au aflat din carnetul de școlaritate că fiul lor a primit la purtare nota 4, pe pătrarul III, din cauza abaterilor repetate la disciplină. Atunci părinții au discutat cu copilul, convingîndu-l că după vacanță, pe pătrarul IV, să aibă o purtare exemplară și să obțină nota 5. Într-adevăr, pe ultimul pătrar, elevul a ținut cu fermitate să îndeplinească dorința părinților. Chiar a devenit apoi și un sprijin de nădejde al educatorului, în acțiunile pentru o cît mai bună disciplină în clasă și în afară de clasă.

Corespondența cu familia o țineau aproape toate cadrele didactice, șeful școlii, profesorii, metodiștii și educatorii. Se coresponda în general cu toate familiile, și îndeosebi cu acelea ai căror copiii aveau o situație slabă la învățătură sau la disciplină. Familiile ai căror copii obțineau succese la învățătură și purtare, primeau din partea liceului scrisori prin care li se aduceau mulțumiri pentru contribuția dată la obținerea succeselor. Celorlalte familii li se comunicau date privind comportarea elevului, notele rele de pe 1—2 săptămîni și cauzele obținerii lor, sfătuindu-le, concomitent, să acționeze în spiritul îmbunătățirii situației.

În scrisorile către liceu, majoritatea familiilor dădeau informații prețioase despre educația din trecut a copiilor, le recunoșteau deschis și sincer lipsurile, dădeau sugestii și își manifestau dragostea și atașamentul față de liceu. Concomitent, familia îi scria și copilului, îndeosebi cînd lua cunoștință de o situație discutabilă. În scrisoarea către copil, părinții îi relevau faptele negative și cauzele lor, îi dădeau sfaturi și — dacă situația o cerea — îl pedepseau cu mustrare.

Astfel, tatăl elevului L. N., fruntaș al recoltelor bogate, comunicîndu-i-se repetarea unor abateri de la normele de purtare ale fiului său, i-a trimis acestuia o scrisoare în care l-a mustrat aspru pentru faptele sale și i-a cerut să-și schimbe purtarea. Fiindcă nu se afla la prima abatere și se cerea o îndreptare urgentă, tatăl

îi comunică, că în faţa familiei nu se mai bucură de nici o atenţie. „De la noi nu vei mai primi nici un semn de atenţie pînă nu vei şterge urmele lăsate de palma pe care ne-ai dat-o... Vreau ca în următoarea scrisoare pe care am s-o primesc de la şcoală, să mi se facă cunoscut că ţi-ai îndreptat purtarea, făcîndu-te demn de uniforma de elev cantemirist... Gîndeşte-te puţin şi transpune-te în situaţia noastră. Nişte părinţi care nu au ştiut decît să muncească cinstit şi care au ca prim scop în viaţă creşterea şi educarea copiilor" (s.n. — M. R.).

Scrisoarea a produs o profundă impresie asupra elevului L. N., încît a plîns mult timp după primirea ei şi l-a îndemnat să mediteze serios asupra purtării sale de pînă atunci. Urmarea a fost că pînă la sfîrşitul anului, elevul L. N. n-a mai săvîrşit nici o abatere de la regulile de purtare, şi, ceva mai mult, n-a mai primit nici o notă sub trei.

Principalul obstacol în vizitarea familiilor de către profesori constă în faptul că familiile elevilor sînt răspîndite pe întregul cuprins al ţării, în diferite raioane şi regiuni. Conducerea liceului a găsit totuşi posibilitatea ca profesorii să viziteze familiile elevilor, îndeosebi a acelora cu o situaţie slabă la învăţătură, fie la disciplină.

În cursul vizitelor întreprinse, educatorii s-au interesat de educaţia dată înainte copiilor, de condiţiile vieţii materiale ale părinţilor, de purtările elevilor pe timpul vacanţelor; la rîndul lor aceştia au informat părinţii asupra situaţiei şcolare a elevilor, dînd familiilor preţioase sfaturi în adoptarea unor juste atitudini faţă de unele manifestări nesănătoase ale copiilor lor.

Aceste vizite şi convorbiri nu rămîneau fără ecou. Astfel, părinţii elevului E. I., fiind informaţi de educator că băiatul lor posedă slabe cunoştinţe la algebră şi geometrie din cauza absenţelor de boală, a hotărît să-i vină în ajutor prin meditaţie chiar în vacanţă. Părinţii elevului I. M., aflînd tot de la educator că fiul lor a obţinut rezultate slabe la învăţătură din pricina lipsei de interes, în timpul vacanţelor l-au pus să înveţe ceea ce i-a adus o îmbunătăţire simţitoare a notelor de pe patrarul IV. Astfel, vizitarea familiilor de către educatori, a contribuit la desfăşurarea cu succes a procesului instructiv-educativ.

Adunările comune ale părinţilor cu elevii au fost evenimente mai rare, fiindcă s-au întîmpinat greutăţi în ceea ce priveşte venirea părinţilor la liceu în aceeaşi zi şi la aceeaşi oră. Totuşi, asemenea adunări au fost organizate. S-a reuşit să se ţină cîteva adunări comune cu părinţii şi elevii la toate clasele (la clasele a VIII-a, a IX-a şi a X-a).

La aceste adunări, organizate pe ani de studii, au participat comandantul liceului, locţiitorii săi, profesori, educatori şi elevi. Programul unei astfel de adunări se compunea uneori dintr-un raport de activitate şi discuţii. În raportul privind activitatea instructiv-educativă pe primele pătrare, comandantul liceului analiza detaliat activitatea elevilor în ambele domenii, enumera realizările obţinute, subliniind lipsurile existente şi făcea diferite propuneri pentru lichidarea lor. La discuţii se reluau problemele, se analizau rădăcinile lipsurilor şi se făceau propuneri concrete pentru o cît mai urgentă lichidare a lor.

Numeroase sînt faptele în legătură cu învăţătura, disciplina şi alte chestiuni ce şi-au găsit soluţia în aceste adunări. Drept exemplu citäm cazul a trei elevi care au devenit „prieteni" şi „solidari" în săvîrşirea unor fapte rele. Ei s-au solidarizat în nerespectarea programului, în luarea apărării reciproce şi a nerecunoaşterii încălcărilor săvîrşite şi ameninţau cu bătaia pe colegii care voiau să aducă la cunoştinţa conducerii şcolii abaterile grave pe care ei le comiteau. Într-unul din rapoartele ţinute de şeful liceului la adunarea părinţilor cu elevii, printre altele, a fost semnalat şi acest caz, căruia i s-a făcut o analiză amănunţită. La discuţii, falsa prietenie şi solidaritatea în rău a celor 3 elevi a fost aspru criticată de toţi vorbitorii, de profesori, educatori, părinţi, elevi. Tot atunci s-a discutat pe larg şi despre adevărata prietenie dintre elevi. Situaţia creată a determinat pe cei în cauză ca singuri să-şi analizeze faptele şi să se hotărască s-o rupă cu trecutul. În cuvîntul lor, rînd pe rînd, cei vizaţi şi-au recunoscut deschis, pentru prima dată, comportarea nedemnă de pînă atunci şi şi-au luat angajamentul — respectat apoi cu strictete — să se îndrepte, să apuce calea adevăratei prietenii.

Întotdeauna, după adunările comune ale părinţilor cu elevii, s-a observat în mod vădit o serioasă îmbunătăţire la învăţătură şi disciplină. De aceea, liceul nostru

şi-a propus ca în viitor să organizeze mai des şi mai temeinic această formă de legătură. S-a hotărît să trecem la o nouă formă de legătură cu părinţii, lectoratul, pentru ridicarea continuă şi multilaterală a nivelului de cunoştinţe.

O dată cu convorbirile dintre liceu şi familie se organizau şi consultaţii pedagogice. Obiectivele consultaţiilor erau extrem de variate şi de complexe, înglobînd o sumedenie de fapte educative.

În discuţiile duse de la om la om în cadrul consultaţiilor pedagogice, li se arătau părinţilor scopul şi căile de realizare a educaţiei comuniste, se insista asupra necesităţii unităţii de opinii ale părinţilor în comportarea faţă de copii şi asupra supravegherii continue a elevilor pe timpul vacanţelor. Tot în cadrul consultaţiilor, conducerea liceului releva părţile pozitive şi negative ale educării elevilor de către familie, reţinea sugestiile juste, le dădea sfaturi valoroase şi invita pe părinţi să ţină o strînsă legătură cu şcoala şi le recomanda să studieze operele lui Makarenko, K. D. Uşinski, C. G. Belinski etc. şi a romanelor „Elevii şcolii Stivorov", de B. Iuzumski, „Cantemiriştii" de Cella Serghi etc.

Conducerea liceului şi consiliul pedagogic, dorind ca familiile să profite cît mai mult de vizita făcută liceului, a iniţiat editarea săptămînală a unei gazete de perete. Încă de la începutul anului şcolar 1955—1956 a apărut, special pentru părinţi, gazeta de perete „Şcoala şi familia".

Gazeta cuprindea 4 rubrici. Destinaţia fiecăreia era chibzuită în următorul chip. Primele două erau menite să informeze pe părinţi despre comportarea elevilor în liceu. Prima rubrică cuprindea un articol — tabloul cu numele elevilor care în cursul unei săptămîni se distinseseră la învăţătură şi disciplină, iar a doua, un articol similar, dar cu numele elevilor nedisciplinaţi şi leneşi.

Ultimele două rubrici cuprindeau articole de propagandă pedagogică. La rubrica treia se publica articole de popularizare a scopurilor şi sarcinilor liceului şi extrase din diferite regulamente privind comportarea în liceu şi în afara lui. În fine, la ultima rubrică erau articole referitoare la colaborarea dintre şcoală şi familie. Aici s-au publicat articole interesante ca: „Legătura dintre şcoală şi familie", „Legătura dintre şcoală şi familie — factor important în obţinerea succeselor pe tărîmul educaţiei şi instrucţiei" ş.a.m.d.

Gazeta de perete „Şcoala şi familia" apreciată favorabil de cea de doua consfătuire metodică a liceelor militare, era instalată în sala de primire a părinţilor. Astfel, părinţii aveau posibilitatea ca în timpul liber s-o citească. Aflau, încă înainte de a purta convorbiri cu conducerea liceului, de purtările unor elevi şi găseau răspunsuri la o parte din problemele care-i frămîntau. Tocmai de aceea era mult apreciată şi citită cu mult interes.

În practica dezvoltării legăturilor cu familia s-a simţit nevoia întocmirii unor documente care să reflecte, pe de o parte, comportarea elevilor şi pe de altă parte, documente privitoare la înregistrarea colaborării dintre liceu şi familie şi rezolvarea dată problemelor urmărite.

Între documentele privind cunoaşterea elevilor face parte „Foaia de cunoaştere". Pînă să ajungă la o formă mai ştiinţifică, acest document a suferit mai multe modificări. Iniţial documentul de cunoaştere a fost întocmit oarecum în afara cerinţelor pedagogice. Faptele negative şi pozitive, înserate fără un criteriu metodic precis în cîte o rubrică specială de 2—3 pagini, erau notate aproape zilnic de către educatori, în formulări nu dintre cele mai fericite.

Firesţe, astfel de „caracterizări" se situau departe de prezentarea reală a aspectelor complexe ale personalităţii elevilor. Aceste lacune se reflectau negativ şi în munca cu părinţii. S-a ivit deci necesitatea întocmirii unor noi documente care să caracterizeze ştiinţific şi cît mai complet personalitatea elevilor. Această problemă şi-a găsit rezolvarea abia după multe căutări — la mijlocul anului şcolar 1955—1956 prin întocmirea „Foii de cunoaştere". Atunci, studiindu-se problemele de cunoaştere din viaţa elevilor şi din diverse materiale de pedagogie şi psihologie, conducerea liceului împreună cu colectivul metodic au întocmit, în proiect, o „Foaie de cunoaştere". Pentru o mai bună certitudine a modalităţii întocmirii ei, aceasta a fost prezentată şi colectivului catedrei de psihologie de la Facultatea de filozofie din Bucureşti. Abia în urma acestei verificări ea a fost pusă în aplicare.

Introducerea „Foii de cunoaştere" în practica cunoaşterii elevului a avut o

mare importanţă în îmbunătăţirea procesului instructiv-educativ şi al colaborării liceului cu familia. Cunoscîndu-se trăsăturile de caracter ale elevilor, li s-a putut indica părinţilor, cu mai multă siguranţă, ce atitudine să adopte faţă de copii. Datorită rezultatelor obţinute, „Foaia de cunoaştere", a fost introdusă pe o scară largă şi într-o serie de alte şcoli [1].

În documentele care se referă la consemnarea naturii colaborării dintre liceu şi familie, se integrează „Registrul pentru munca cu părinţii", „Caietul de consultaţii pedagogice", şi piesele de corespondenţă (plicuri, cărţi poştale), fiecare deservind o anumită formă de legătură. „Registrul pentru munca cu părinţii" cuprinde forma de colaborare a convorbirii, „Caietul de consultaţii pedagogice", consultaţiile pedagogice şi piesele de corespondenţă.

Cel mai important dintre materialele din această serie de documente este „Registrul pentru munca cu părinţii", avînd — potrivit chestiunilor notate — o liniatură specială.

Înregistrarea tuturor convorbirilor verbale dintre conducerea liceului şi familie în registrul menţionat s-a dovedit extrem de preţioasă din multe puncte de vedere. Se notează numărul convorbirilor anuale totale şi separat pe familii, numărul convorbirilor dintr-o singură şedinţă, metodele şi procedeele de educare propuse familiei de către personalul de specialitate al liceului şi furnizează material pentru cercetarea activităţii cu familia.

„Caietul de consultaţii pedagogice" este necesar deoarece oglindeşte varietatea problemelor discutate la consultaţii şi soluţiile găsite.

Acestea sînt documentele introduse ca rezultat al experienţei noastre şi care au sprijinit strînsa colaborare dintre şcoală şi familie, în cursul anului şcolar trecut.

✱

Am reflectat serios asupra necesităţii colaborării şcolii cu familia şi asupra intensificării legăturii dintre ele. Desigur, în condiţiile şcolilor de cultură generală există forme şi realizări deosebite datorită posibilităţii avute de aceste şcoli, unde părinţii sînt în apropierea şcolii respective.

Totuşi, am relatat unele aspecte ale străduinţei colectivului nostru pedagogic pentru a invedera odată mai mult că şi în condiţiile şcolilor cu internat este necesară o strînsă legătură cu familia, că problemele educaţiei tineretului se pot rezolva cu mai mult succes atunci cînd participă activ în această acţiune, mînă în mînă, şcoala şi familia.

CUM AM FOLOSIT CÎNTECUL SPRE A DEZVOLTA INTERESUL ELEVILOR PENTRU ÎNVĂŢAREA LIMBII ROMÎNE ÎN ŞCOALA CU LIMBA DE PREDARE MAGHIARĂ

Rolul limbii ca mijloc de comunicare între oameni este deosebit de mare.

Astăzi, cînd în patria noastră se înfăptuieşte deplina egalitate în drepturi a naţionalităţilor conlocuitoare, predarea limbii romîne în şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare are o mare importanţă, deoarece cunoaşterea limbii romîne contribuie la cimentarea unităţii politico-sociale a tuturor oamenilor muncii din R.P.R.

Majoritatea elevilor din şcolile cu limba de predare maghiară nu au însă suficiente deprinderi practice de folosire a limbii romîne: vocabularul lor este sărac, mînuirea frazelor limitată. Elevii nu ştiu să lege bine cuvintele în propoziţii, fac greşeli ortoepice şi ortografice.

Sarcina principală a predării limbii romîne în şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare este aceea de a învăţa pe elevi să citească curent un

[1] Se experimentează, de asemenea, deosebit de cea menţionată, şi o „Foaie de cunoaştere în vacanţă", concepută de şcoală şi completată de familie, cu scopul cunoaşterii manifestărilor elevilor în vacanţă.

text romînesc, cu o pronunţare corectă, cu accent corect şi o justă intonaţie, cu deplină înţelegere a conţinutului. Elevii trebuie să cunoască şi să folosească construcţia şi logica limbii, exprimîndu-şi corect ideile.

Cunoaşterea unei limbi nu constă numai în însuşirea unui bagaj de cuvinte şi expresii, ci şi a foneticii, morfologiei şi sintaxei, a ortografiei.

Scopul urmărit prin predarea limbii romîne în şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare se poate realiza în mai multe feluri: prin vorbirea în cor, care înlătură teama de vorbire tare şi antrenează în munca activă pe toţi elevii; prin exerciţiile de vorbire care obişnuiesc pe elevi cu exprimarea corectă, prin dramatizarea lecturilor şi prin conversaţie, care-i îndeamnă a vorbi fără greşeli etc.

Elevii asimilează îndeosebi acele lucruri pe care le simt trăite. De aceea trebuie să trezim interesul elevilor. Printre mijloacele care pot trezi interesul elevilor, un loc însemnat îl ocupă cîntecul, datorită dispoziţiei pe care o creează. Textul cîntat se imprimă prin ritmul şi melodia sa mai puternic şi mai durabil în memoria elevului decît cititul şi vorbirea şi deci cu ajutorul cîntecului elevii pot pătrunde mai adînc în spiritul limbii. Sînt cunoscute cuvintele lui Goethe: „Nur nicht lesen, immer singen und ein jedes Lied ist Dein". Cîntecul este o formă a vorbirii disciplinate în cor, care preocupă, în acelaşi timp, întreaga clasă, introduce variaţie în oră şi reîmprospătează atenţia elevilor. Cartea citită, gramatica şi scrisul pot fi uşor uitate, cîntecul în ă nu. Cîntecul se poate întrebuinţa mai ales în clasele inferioare şi poate fi bine intercalat în unitatea lecţiei, pentru că poporul romîn are cîntece deosebite pentru diferite vîrste, subiecte, anotimpuri şi întîmplări mai importante.

Însemnătatea educativă a cîntecului a fost remarcată şi de Uşinski: „Ce puternic mijloc pedagogic este cîntatul în cor! Cît de bine înviorează puterile sleite ale copiilor, ce repede organizează clasa!... În cînt şi mai cu seamă în coruri este ceva nu numai înviorător, ceva care nu numai că împrospătează pe om, dar îi şi organizează munca, îi predispune pe cei ce cîntă uniţi, la o muncă unită" [1].

Profesorul foloseşte puterea sugestivă a cîntecului, fiindcă simultan cu cîntecul elevii învaţă multe cuvinte, expresii, chiar şi propoziţii întregi, pe care nu le uită, din moment ce ele s-au asociat cu melodia, pe care şi-o amintesc întotdeauna. Cîntecul uşurează pronunţarea cuvintelor grele, deoarece cuvintele se rostesc împreună cu melodia. Din această cauză cîntecul îndeplineşte un rol important din punct de vedere pedagogic. Elevul foloseşte limba străină, fără a mai face apel la limba sa maternă.

În cele ce urmează vom arăta cîteva procedee care pot fi folosite atunci cînd este cazul.

Un procedeu ar fi ca profesorul să cînte în prealabil cîntecul, să-i scrie textul pe tablă şi apoi să pună pe elevi să-l citească cu intonaţie şi după aceea să-l cînte.

Un alt procedeu ar fi învăţarea textului în prealabil de către elevi şi apoi, cu textul cunoscut, învăţarea în oră a melodiei, eventual chiar cu ajutorul unui instrument muzical.

Alt procedeu ar mai fi ca un elev cu simţ muzical să înveţe melodia dinainte, ceilalţi elevi să înveţe pe dinafară textul şi, astfel, cu textul cunoscut să se procedeze în clasă la învăţarea melodiei cu ajutorul elevului care cunoaşte şi melodia. Se poate utiliza şi patefonul cu plăci.

Este de preferat ca aplicarea acestor procedee de însuşire a limbii să se facă în clasele I—IV.

Predarea cîntecelor este asemănătoare cu predarea poeziilor. Dacă textul nu se găseşte în carte, profesorul îl scrie pe tablă, iar elevii îl trec în caiete. Această copiere este în acelaşi timp şi un mijloc important pentru învăţarea scrierii corecte.

După o conversaţie introductivă, care are scopul să trezească interesul elevilor şi în care profesorul trebuie să caute să folosească toate acele cuvinte şi expresii necunoscute ce survin în text, urmează tratarea textului pe unităţi didactice şi explicarea noilor noţiuni şi expresii. Prelucrarea se face, bineînţeles, prin conversaţie. Profesorul citeşte textul cu o articulaţie puternică, în ritm şi cu pauzele necesare, fiindcă vorbirea

[1] Opere pedagogice alese, vol. I, Ucipedghiz, 1939, pag. 341—342.

expresivă atrage atenţia elevilor şi ajută la o percepere mai clară, o înţelegere mai profundă a materialului expus şi la o mai bună memorare. Textul învăţat parţial se reia apoi în totalitatea lui. Greşelile de intonaţie şi cele de pronunţare trebuie observate şi corectate.

După ce elevii au înţeles textul, profesorul poate trece la învăţarea melodiei. Începe cîntecul cu unităţile melodice, cîntînd cu „la", împreună cu unul sau doi elevi care au un auz bun, apoi în surdină cu toţi elevii, legînd succesiv unităţile muzicale de cele anterioare. Se poate cînta mai întîi toată melodia de către profesor şi numai după aceea se reia cu elevii pe unităţi.

După ce elevii şi-au însuşit melodia, se cîntă împreună cu textul, mai întîi *numai cu cîţiva elevi care cîntă bine şi apoi, sub conducerea profesorului sau a unui elev mai bun*, se cîntă cu toţi elevii, mai rar, cu atenţie la pronunţare.

Poezia „Ce te legeni" a lui Eminescu am predat-o folosind această metodă.

Mai întîi am făcut conversaţia introductivă, necesară pentru trezirea interesului elevilor şi pentru cunoaşterea poeziei.

Astfel. am arătat că Eminescu a iubit natura, care pentru el a fost un refugiu în faţa suferinţelor materiale şi morale de care se simţea covîrşit. Din natură, Eminescu slăveşte. de cele mai multe ori, codrul, ca un răsunet al poeziei populare, în care peisajul este privit întotdeauna drept un simbol al vitalităţii şi al forţei, un prieten bun în vremuri de urgie. Astfel, a creat el poezia „Ce te legeni", în care e deplînsă curgerea nepotolită a vremii, în care se arată jalea codrului, deoarece în pragul iernii se vede despuiat de haina vegetală şi părăsit de păsări, lipsit de tot ce-i formează bogăţia, mişcarea, viaţa proprie.

Apoi, în conversaţia care a urmat, am folosit cuvinte şi expresii din poezie, am evocat, din lecţiile trecute, în mintea elevilor, pastelul lui V. Alecsandri „Sfîrşit de toamnă", fiindcă acesta putea servi drept bază pentru înţelegerea poeziei lui Eminescu, deoarece conţine aceleaşi reprezentări care permit scoaterea în evidenţă a sentimentului tristeţii din „Ce te legeni", ca de ex.: imaginea păsărilor călătoare, cu menţiune specială pentru rîndunele; urmărirea lor cu dor pînă cînd dispar în zarea fără fund; căderea treptată a frunzelor în bătaia vîntului; crivăţul vestitor al iernii, expresia vestejirii etc.

După ce cuvintele necunoscute au fost trecute pe tablă şi în caietele elevilor, am revenit şi am citit întreaga poezie. După lectura integrală model, am recitit fragmentar, discutînd cele înţelese şi traducînd în limba maternă ceea ce nu s-a înţeles.

După parcurgerea întregii poezii prin metoda citirii pe fragmente, cuprinsul fiind deplin înţeles, am recitit din nou întreaga poezie.

Apoi am trecut la învăţarea melodiei.

Pentru ca elevii să înveţe cu uşurinţă melodia, am iniţiat în prealabil un elev, care a venit cu o vioară la oră şi a cîntat melodia. Astfel, fiind dezvoltat interesul pentru muzică, versurile au fost memorate mai uşor.

Cu acest procedeu se pot preda poeziile puse pe melodie, ca: El Zorab, La oglindă (Gh. Coşbuc); Steluţa (V. Alecsandri); Somnoroase păsărele, La mijloc de codru des, O rămîi, Pe lîngă plopii fără soţ, O, mamă (M. Eminescu); Imnul Republicii Populare Romîne, Internaţionala etc.

În tot cursul anului versurile care se pretau a fi cîntate au fost însuşite de preferinţă de elevi şi ocazional, la multe ore de curs, le recapitulam cîntînd două-trei minute la începutul sau la sfîrşitul orei. Acest procedeu îi apropia şi pe acei elevi care erau străini de cunoaşterea limbii.

Cu ajutorul cîntecelor romîneşti, elevii îndrăgesc limba şi învaţă să cunoască specificul poporului romîn.

Această activitate în comun va atrage şi pe elevii mai slabi şi le va întări încrederea în forţele lor.

În acelaşi timp ea vine în ajutorul claselor populate, dînd ocazie fiecărui elev să exerseze pronunţarea, încurajînd şi pe cei timizi, prevenind starea de plictiseală şi stimulînd atenţia. Este însă nevoie de o grijă continuă a profesorului pentru ca fiecare elev să fie antrenat în această activitate.

Începerea orei cu un cîntec va crea buna dispoziţie a elevilor, va mobiliza clasa şi va deprinde pe elevi să treacă cu uşurinţă de la conversaţia în limba maternă (maghiară) la conversaţia în limba romînă.

Întocmirea unei antologii de cîntece care să corespundă prin aranjamentul ei atît mentalităţii cît şi vîrstei elevilor, ar fi un ajutor preţios în activitatea profesorului. Pînă la întocmirea unei astfel de antologii, trebuie solicitat ajutorul profesorului de muzică. La alegerea cîntecelor, profesorul trebuie să ţină seama de nivelul cunoştinţelor elevilor, de treapta atinsă în asimilarea limbii romîne şi de posibilităţile lor intelectuale pentru ca astfel să poată obţine rezultate cît mai bune.

Prof. *EDMUND BALOGH*
Tg.-Mureş

Discuţii

ROLUL COLECTIVULUI PEDAGOGIC ÎN PREVENIREA SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR

Cunoscînd forţa colectivelor de muncă din orice domeniu al construcţiei socialiste implicit deci şi a colectivelor noastre pedagogice nu ne putem îndoi de faptul că un asemenea element negativ ca supraîncărcarea elevilor poate să fie lichidat. De altfel în practica şcolii de la noi s-a şi dovedit acest lucru.

În cele ce urmează, vom analiza cîteva situaţii în care colectivele pedagogice au izbutit să înlăture în mod satisfăcător fenomenul supraîncărcării elevilor, cu toată gama de cauze care îl generează.

☆

Printre disciplinele în predarea cărora poate să apară supraîncărcarea, sub variate forme, sînt acelea cărora în planul de învăţămînt li se rezervă numărul minim de ore (*constituţia, psihologia, logica,* bazele darvinismului, geologia etc.).

După gruparea la care ne-am referit vorbind de cauzele supraîncărcării, avem din capul locului o cauză ce ţine de organizarea învăţămîntului. Încercarea de a înlătura această cauză se loveşte de un alt aspect al supraîncărcării: creşterea exagerată a numărului de ore în planul de învăţămînt.

În cazul psihologiei la cauza arătată mai sus — număr mic de ore — se poate adăuga un întreg şir: 1. Programa este defectuos alcătuită, indicînd printre altele să se predea la începutul cursului chestiunile cele mai abstracte, ca definirea conştiinţei şi caracterizarea acesteia. 2. Interpretarea materialistă a fenomenelor psihice se loveşte de inconvenientul că elevii nu posedă noţiunile de anatomie şi fiziologie necesare. (Acestea se predau concomitent în cl. X)[1]. 3. Manualul folosit este greoi, puţin sistematic, majoritatea exemplelor ce conţine fiind inaccesibile elevilor. Este evident că şi celelalte cauze amintite (munca independentă a elevilor, activităţile în afară de clasă şi extraşcolare etc.) acţionează din plin. Iată însă ce minune poate înfăptui un colectiv pedagogic în înlăturarea acestor dificultăţi — aparent de neînvins.

După un prim an de experienţă în care profesorul de psihologie a constatat dificultăţile expuse sumar (şi incomplet) mai sus şi în care timp a aplicat unele din măsurile de care va fi vorba în cele ce urmează, el s-a orientat pentru anul următor astfel: a) Consultîndu-se cu alţi profesori de psihologie şi-a îmbunătăţit planificarea materiei, dînd în prima parte mai multă atenţie legilor activităţii nervoase superioare. A lăsat pentru „recapitulare" analiza psihologică a conştiinţei — sistematizînd procesele de cunoaştere, trecînd unele chestiuni referitoare la percepţie, imaginaţie, la capitolul „analiza activităţii" ş.a. b) A pus în faţa consiliului pedagogic problema corelaţiei psihologiei cu ştiinţele naturii, cu literatura, profesorul de psihologie primind un sprijin foarte important; profesorul de ştiinţele naturii a găsit posibilitatea de a preda mai de vreme decît indică programa, cunoştinţele despre sistemul nervos, necesare înţelegerii noţiunilor de psihologie, despre analizatori etc.

La rîndul său, profesorul de literatură s-a simţit dator să indice lucrările literare cunoscute de elevi şi care pot fi folosite în lecţiile de psihologie. În felul acesta s-au pus bazele unei foarte rodnice colaborări pentru rezolvarea unui şir întreg

[1] Situaţia era similară în anii trecuţi la clas. IX

de probleme pedagogice. c) Cea mai serioasă consecință a faptului că profesorul de psihologie a cerut sprijinul colectivului pedagogic, pentru rezolvarea unor probleme legate de predarea acestei discipline, a fost următoarea: învățătorii și diriginții și-au amintit că psihologia oferă explicația științifică și procedeele cele mai juste pentru învățare, formarea deprinderilor etc. și au apelat foarte adesea la profesorul de psihologie. La mai toate clasele mici și mari a început să circule întrebarea: „Cum învățăm?" și sub diferite forme (ore educative, adunări pionierești etc.) să i se caute răspuns. Se înțelege că un asemenea curent este foarte favorabil predării psihologiei. Elevii din clasele mari, care studiază psihologia, simt un interes deosebit față de această știință ce răspunde unor preocupări precise ale lor.

Considerăm acest fapt deosebit de important pentru că fiind vorba de interesul elevilor față de învățătură, față de o știință care aparent nu are prea mare legătură cu problemele vieții practice (nici nu este cerută la examen), acțiunea colectivului pedagogic este o condiție esențială a dezvoltării și întreținerii interesului respectiv. Urmările acestei acțiuni pot fi ușor presupuse: cu o organizare mai bună a lecțiilor și cu un interes susținut din partea elevilor psihologia se predă fără nici o urmă de supraîncărcare. Faptul că elevii se adresează profesorului lor cu numeroase probleme, desprinse din viață, sau din lectura pe care o fac și mai ales, felul cum răspund la lecții, dovedește cu prisosință acest lucru.

Un alt exemplu care pune în evidență forța colectivului pedagogic în combaterea supraîncărcării elevilor, l-am întîlnit în legătură cu predarea lecturii literare. Așadar, nu numai la obiectele cu număr mic de ore în program ci și cele cu număr mare (5—6) de ore săptămînal sînt susceptibile de supraîncărcare.

În ședința unui consiliu pedagogic, care avea de discutat tocmai problema supraîncărcării, au fost comparate lecțiile a doi profesori la două clase VI — paralele — și cu același subiect: V. Alecsandri — biografia. Ambele lecții s-au bucurat de asistența conducerii școlii și a altor cadre didactice. La cl. a VI-a A, profesorul a făcut mai întîi o verificare sumară în care elevii au fost puși să reproducă conținutul nuvelei „Sobieski și românii" de C. Negruzzi. Cu acest prilej s-a constatat că răspunsurile celor trei elevi ascultați sînt greoaie, fragmentare. Apoi, profesorul a anunțat: „Astăzi vom începe să studiem un alt scriitor și anume, V. Alecsandri", a scris numele pe tablă și a expus destul de sistematic, făcînd și o schemă. Dar față de cerințele programei și de textul din manual, s-a trecut ușor peste copilăria lui V. Alecsandri, peste prietenia lui cu V. Porojan, fapt ce ar fi putut să-i impresioneze pe copii și să le dea o bază concretă pentru înțelegerea spiritului democratic și a dragostei față de popor manifestate de scriitor. S-a dat în schimb o extensiune exagerată enumerării și analizei operei dramatice a lui V. Alecsandri. În rest cunoștințele au fost transmise corect, însă rece, neconvingător, neatractiv. În fixarea cunoștințelor, elevii au reprodus principalele date cu ajutorul schemei de pe tablă, dar sensibilitatea lor n-a vibrat nici un moment în raport cu gama de sentimente care l-au animat pe scriitor. Ei au fost copleșiți de mulțimea datelor biografice pe care dealtfel nu le puteau reține decît fragmentar. Ca temă li s-a dat elevilor să învețe din manual biografia lui V. Alecsandri. În legătură cu scopul acestei lecții, profesorul a arătat că urmărește să facă cunoscută elevilor viața și activitatea literară a lui V. Alecsandri. Din relatarea de mai sus și după cum a reieșit din analiza făcută de colectivul pedagogic, acest scop a fost atins însă numai în parte. La discutarea lecției s-a făcut observația că în clasa a VI-a nu se învață istoria literaturii ci lectura literară, că așa cum indică programa — datele biografice ale scriitorilor sînt importante numai dacă sînt folosite spre a ilustra înalta lui ținută patriotică ajutînd la înțelegerea operelor sale, la stabilirea legăturilor cu viața poporului. Această observație este susținută și de exemplul celei de a doua lecții deschise despre care vom vorbi acum.

În cadrul aceleiași teme de la cl. a VI-a B, profesorul s-a ocupat mai întîi de modul cum citesc elevii, cum folosesc manualul. În acest scop a controlat manualele și i-a întrebat dacă au citit acasă textul indicat — chiar biografia lui V. Alecsandri. Îi mai întreabă dacă cunosc ceva din opera poetului. Elevii arată că ei știu poeziile „Sergentul" și „Dimineața", studiate în clasa a V-a; unii își amintesc de „Iarna", poezie învățată în cl. a IV-a. Se face apoi lectura biografică, cu scopul de a controla modul cum citesc elevii. Și și fac aprecieri asupra acestui lucru, dar faptul este

menit să asigure citirii expresivitatea cuvenită. Profesorul a avut grijă să împartă textul în fragmente logice; copilăria, studiile, călătoriile, participarea la viața socială politică a țării, opera literară.

S-a discutat apoi asupra acestor probleme, elevii fiind în stare nu numai să reproducă datele biografice, dar și să le interpreteze just în sensul urmărit de profesor.

El a folosit cu grijă conversația, care a devenit foarte însuflețită. Am notat cîteva din întrebările care vădesc preocuparea pentru dezvoltarea gîndirii elevilor. Ce atitudine a avut V. Alecsandri față de oamenii simpli, săraci și asupriți? Ce evenimente importante s-au petrecut în țara noastră în vremea lui V. Alecsandri? Cum a participat poetul la ele? În ce opere ale sale se oglindește atitudinea poetului față de aceste evenimente?

De cîteva ori elevii au fost puși să ilustreze cu fragmente din manual problemele discutate. Pe baza acestei discuții s-au putut stabili foarte ușor următoarele concluzii:

V. Alecsandri și-a iubit mult patria și poporul. El a fost într-adevăr un scriitor al poporului. Prin opera sa a căutat să ajute masele populare în lupta lor pentru libertate și progres.

Ca temă pentru acasă, li s-a dat elevilor să se pregătească pentru a răspunde oral la întrebările din manual, adică să povestească viața lui V. Alecsandri și să enumere operele lui principale. Întrebat asupra scopului lecției, profesorul precizează că a urmărit în primul rînd să dezvolte la elevi interesul și respectul pentru conținutul acestei lecții de literatură. „După cum ați observat, mai am încă de lucru", a arătat el — referindu-se la doi elevi care nu aveau manuale și la un altul care nu citea satisfăcător. „În al doilea rînd, a continuat profesorul, am urmărit să-i fac pe elevi să înțeleagă legătura strînsă între condițiile de viață ale omului, din epoca în care a trăit scriitorul și opera sa literară. Pe această bază, voi putea, la lecțiile viitoare, să analizez conținutul și forma artistică a poeziilor, să dezvolt gustul artistic al elevilor, iar prin conținutul pastelurilor și al cîntecelor de vitejie, să le cultiv dragostea de patrie".

Cu toate că ne-am obișnuit în ultimul timp cu lecții ca aceea pe care l-am prezentat-o întîi, cu toate că cei care au asistat la cea de a doua au fost dispuși în primul moment cînd au constatat că elevii avuseseră de citit un text înainte de a li se fi predat, să creadă că au de-a face cu o activitate formală, cu un exemplu tipic de supraîncărcare, cu toții am apreciat reușita lecției.

Colectivul pedagogic a constatat de asemenea contribuția lecției la dezvoltarea gîndirii logice a elevilor. Ca lecție introductivă ea a pregătit foarte bine condițiile pentru însușirea conștientă a operelor literare, a noțiunilor de teorie literară și a pus bazele unei sănătoase educații patriotice.

Concluzia principală pe care colectivul pedagogic și-a însușit-o după asistarea la cele două lecții, în legătură cu problema supraîncărcării a fost următoarea: într-o lecție se pot transmite mai multe cunoștințe cu mai mult efect educativ fără ca ea să ducă la supraîncărcarea elevilor; sau dimpotrivă mai puține cunoștințe, fără efect educativ și tocmai aceasta poate duce la supraîncărcarea elevilor. Așadar, supraîncărcarea depinde mai puțin de volumul și de dificultatea cunoștințelor și mai mult de orientarea profesorului, respectiv de interesul pe care îl trezește la elevi, de atingerea scopului educativ al lecției.

Un al treilea exemplu, în legătură cu problema supraîncărcării ni l-a oferit un colectiv pedagogic care are preocupări destul de serioase pentru politehnizarea învățămîntului.

Hotărît să dea toată atenția cuvenită sarcinilor trasate de partid și de guvern prin H.C.M. nr. 1380/1956, colectivul pedagogic al unei școli medii din regiunea Constanța — ca mai toate colectivele pedagogice — a stabilit o serie de măsuri concrete, corespunzătoare posibilităților locale: activitatea metodică pentru precizarea problemelor teoretice ale învățămîntului politehnic, îmbunătățirea lucrărilor practice ale elevilor, activitatea pe parcela școlară, practica elevilor din clasele mari în întreprinderea situată în apropierea școlii ș.a.

Cînd s-a trecut însă la aplicare și s-a văzut că lucrările practice necesită timp și efort din partea elevilor, în rîndul unora dintre profesori și-a făcut loc neîncrederea.

Această neîncredere s-a manifestat prin refuzul de a însoţi elevii la practică şi printr-o exigenţă exagerată la lecţii.

Exigenţa izvora din ideea preconcepută că introducerea lucrărilor practice în producţie vor duce la scăderea nivelului de cultură generală al elevilor şi trebuia să demonstreze tocmai acest lucru.

„Demonstraţia" n-a reuşit pentru că partea sănătoasă a colectivului a dat activităţii orientarea cuvenită: s-au căutat date din experienţa şcolii sovietice şi a şcolilor fruntaşe care demonstrează că învăţămîntul nostru politehnic înseamnă creşterea şi nicidecum scăderea nivelului de cultură generală.

Analizîndu-se activitatea desfăşurată de elevii şcolii în ateliere şi pe lot s-au tras concluziile cele mai juste: a) Deşi activităţile practice n-au fost temeinic pregătite, şi conduse de profesori, rezultatele lor sînt pozitive, mai ales în ce priveşte disciplina elevilor şi atitudinea lor faţă de muncă. b) Faptul că unii profesori privesc cu neîncredere şi fără interes problemele învăţămîntului politehnic, duce la o ruptură dintre activitatea din clasă — teoretică şi activităţile practice şi aceasta este de fapt cauza supraîncărcării.

Frămîntările ce au avut loc în legătură cu aceste probleme au ca rezultat creşterea interesului întregului colectiv în vederea rezolvării lor, stabilirea unui întreg sistem de măsuri care aplicate gradat — de la cl. I pînă la cl. a XI-a să asigure pregătirea superioară, necesară tineretului nostru. În prezent, nimeni nu mai crede că lucrările practice ar fi o formă de supraîncărcare. Dimpotrivă, realizarea sarcinilor educative ale şcolii este de neconceput fără activitatea productivă a elevilor, fără vizitele şi excursiile în întreprinderi, fără participarea la taberele de muncă etc. Felul cum profesorii pregătesc aceste acţiuni în cadrul lecţiilor, felul cum ei valorifică această activitate la lecţii, ore de dirigenţie etc. este din zi în zi mai satisfăcător.

Exemplele pe care le-am analizat, le-am ales din sectoare ale activităţii şcolare foarte diferite, pentru a sublinia şi în acest fel sfera foarte largă şi cauzele multiple ale fenomenului supraîncărcării.

Pentru deplina rezolvare a problemei este neapărat nevoie să se ia în consideraţie toţi factorii care influenţează activitatea instructiv-educativă. Acest punct de vedere este în întregime just, dacă-l raportăm la forma concretă a activităţii didactice, la colectivul care desfăşoară această activitate.

Dimpotrivă, dacă se urmăreşte rezolvarea problemei în principiu, în general, nu cred că se poate ajunge la un rezultat pozitiv, pentru simplul motiv că nu există o problemă a supraîncărcării care să fie soluţionată din punct de vedere teoretic. Supraîncărcarea se datoreşte în esenţă încălcării principiilor pedagogice elaborate în pedagogie. Că această încălcare o pot săvîrşi organele conducătoare ale învăţămîntului, cadrele didactice, părinţii, organizaţiile de tineret etc. etc. este foarte adevărat. Exemplele pe care le-am analizat, arată însă că factorul determinant al calităţii educaţiei este colectivul pedagogic, care fiind subordonat organelor tutelare, subordonează la rîndul său toţi ceilalţi factori ce pot fi amintiţi în legătură cu educaţia. În loc să căutăm o sumedenie de izvoare ale supraîncărcării, care la rîndul lor au fiecare un şir întreg de cauze, totdeauna diferite de la caz la caz, este mai util să analizăm forţa principală care acţionează în domeniul educaţiei.

Concentrîndu-ne atenţia asupra acestui punct, nu se poate să nu facem o constatare: în anii din urmă colectivele pedagogice au fost înarmate mai ales sub aspectul metodic al formelor activităţii didactice. Noi le-am pus mai mult întrebarea cum predăm şi mai puţin ce predăm şi cît predăm. Explicaţia acestei deficienţe constă în faptul că programele şcolare se schimbă foarte des şi ele nu ajung în timpul util la îndemîna celor chemaţi să le aplice. Pentru ca colectivele noastre pedagogice să aprofundeze conţinutul educaţiei comuniste sînt necesare două lucruri:

1. Un studiu colectiv al tuturor programelor şcolare, asemănător cu studiul pe care-l face un colectiv artistic asupra textului unei piese, pentru stabilirea unui punct de vedere unitar şi a unei acţiuni unitare. Pe baza unor experienţe, sîntem în măsură să afirmăm că un asemenea mod de elaborare a planului de muncă al fiecărei şcoli clarifică foarte multe probleme şi înlătură multe neajunsuri ale muncii didactice şi mai ales supraîncărcarea.

Putem aminti experienţa unor şcoli din regiunea noastră, care au întreprins acest studiu în felul următor: toate cadrele didactice au fost solicitate să prezinte în con-

siliul pedagogic anumite probleme desprinse din programa clasei şi disciplinei respective. Problemele propuse au fost: 1) Ce volum de cunoştinţe se predau, ce noţiuni se formează. 2) Ce aspecte ale educaţiei patriotice se realizează. 3) Ce deprinderi practice se formează. Căutînd să răspundă la aceste întrebări, deşi nu e vorba decît de o mică parte a sarcinilor didactice, fiecare învăţător şi profesor a trebuit să aprofundeze programa respectivă şi să-şi informeze colegii asupra conţinutului ei. Pe această bază, anumite corelaţii între clase (de exemplu cl. a IV-a şi cl. a V-a) sau obiecte de studiu au fost foarte bine precizate. De asemenea, activitatea diriginţilor, a organizaţiei de pionieri au căpătat un conţinut mai precis şi mai legat de sarcinile principale ale şcolii.

Dar un asemenea studiu presupune îndeplinirea unei obligaţii elementare din partea Ministerului, anume elaborarea şi difuzarea la timp a programelor, inclusiv stabilitatea acestora.

2. Să fie dusă pînă la capăt acţiunea începută din iniţiativa partidului şi guvernului, în 1956, pentru îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală: noul plan de învăţămînt să fie definitivat şi conţinutul său difuzat şi prelucrat în rîndul cadrelor didactice.

Ar fi necesar ca în locul a o mie şi una de programe şcolare să fie editată una singură, pentru ca fiecare membru al colectivului pedagogic să cunoască în ansamblu întregul conţinut al procesului instructiv-educativ.

Aşadar supraîncărcarea poate fi înlăturată numai prin orientarea foarte precisă a colectivului pedagogic asupra întregii sale activităţi şi în primul rînd asupra conţinutului acesteia.

Prof. *I. CIOBANU*
Constanţa

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Acad. M. RALEA şi C. I. BOTEZ

ISTORIA PSIHOLOGIEI *

Apariţia tratatului de istorie a psihologiei de Acad. M. Ralea şi C. I. Botez reprezintă un eveniment în viaţa ştiinţifică a ţării noastre. Operă matură de mari proporţii, îmbrăţişînd evoluţia psihologiei din antichitate şi pînă în zilele noastre, văzută de pe poziţii riguros materialiste, ea este unică în acest gen în toată literatura de specialitate.

Această lucrare vastă nu numai că depăşeşte, prin proporţii şi informaţie, lucrările similare ale cercetătorilor burghezi (Baldwin, Klemm, Müller-Freienfels etc.), ci li se opune fundamental. Poziţiile idealiste şi profund obiectiviste ale autorilor burghezi, nu au permis niciodată o prezentare a psihologiei în lumina justă a întregii ei evoluţii, de la speculaţiile metafizice antice, naiv materialiste, pînă la formarea ei ca ştiinţă de sine stătătoare. De aceea imaginea pe care ne-o dau în lucrările lor autorii burghezi este fie fragmentară, fie unilaterală, pe lîngă orientarea greşită de care am vorbit. Încercarea făcută de pildă de Müller-Freienfels de a clasifica psihologia actuală pe „curente" este nu numai artificială şi forţată, ci de-a dreptul falsă. E clar pentru oricine că se caută un punct arhimedic, care lipseşte cercetătorului burghez.

Tocmai aici se vădeşte cît se poate de clar superioritatea incontestabilă a autorilor acestei istorii a psihologiei. Înarmaţi cu concepţia materialist-dialectică şi principiile psihologiei pavloviste, M. Ralea şi C. I. Botez reuşesc — în cea mai mare măsură — utilizînd la maximum referirile clasicilor marxism-leninismului la problemele de filozofie şi psihologie, să rezolve just, nu numai problema prezentării evoluţiei istorice a curentelor principale din psihologie, ci şi prezentarea concepţiilor unei serii de gînditori, care în principal sau în subsidiar au avut tangenţă cu psihologia.

Vasta erudiţie şi larga informare a autorilor le-a îngăduit să nu se restrîngă numai la filozofii sau psihologii cunoscuţi, ci să evidenţieze, în acelaşi timp, tot ceea ce a putut aduce la fundamentarea ştiinţifică a psihologiei gîndirea materialistă din domeniile literaturii, fizicii, astronomiei etc.

E cazul să subliniem aici un aspect deosebit de valoros al lucrării, şi anume faptul că autorii s-au bazat pe informaţia directă, toate operele fiind analizate după izvoarele originale.

Urmărirea consecventă a ideilor materialiste în diversele epoci ale istoriei, amplasarea acestor idei în angrenajul evoluţiei social-istorice, judecarea limitelor diverselor concepţii psihologice prin prisma psihologiei pavloviste, fundamentează solid „Istoria psihologiei".

Cercetarea problematicii psihologice de-a lungul a două milenii şi mai bine, desprinderea elementelor materialiste din idei şi autori care nu odată se contrazic, este o sarcină care pune la încercare şi pe cei mai versaţi cercetători.

Din această cauză, de la Thales la Pavlov şi la continuatorii săi, autorii urmăresc evoluţia cunoştinţelor psihologice, evoluţie care deşi merge adesea pe linii sinuoase, determinate de contradicţiile specifice epocii respective, totuşi arată un continuu crescendo spre măreţul edificiu pavlovian.

Autorii au împărţit istoria psihologiei în două epoci mari: perioada dinainte şi de după apariţia marxismului.

În perioada premarxistă atenţia autorilor se concentrează îndeosebi asupra contribuţiei pozitive a lui Aristotel, Descartes şi a ideilor materialiştilor francezi ai secolului al XVIII-lea. Incontestabil că din întreaga perioadă premarxistă, actuala psihologie ştiinţifică a moştenit cel mai mult de la Aristotel, Descartes şi de la materialiştii francezi

* Ed. Academiei R.P.R., 1958, 733 p.

ai secolului al XVIII-lea, după cum mai tîrziu şi de la filozofii premarxişti ruşi Herţen, Belinski, Dobroliubov, Cernîşevschi. Paginile consacrate acestor autori reflectă o justă viziune a operelor lor. Citatele sînt bine alese şi rezumările nu sînt numai informaţii utile ci, prin măiestria întocmirii lor, conving cititorul asupra esenţei materialiste a ideilor expuse.

Nu putem decît să regretăm că din această primă parte a lucrării lipseşte contribuţia lui Komensky, J. J. Rousseau şi Pestalozzi la dezvoltarea psihologiei, cu atît mai mult cu cît prezentarea acestui aspect al operei marilor pedagogi, ar fi contribuit la lărgirea perspectivei pe care ne-o dă „Istoria psihologiei". Se pare însă, că autorii au ocolit în mod intenţionat prezentarea pedagogilor (aşa se explică şi absenţa lui Makarenko din partea a II-a a lucrării) considerînd că aceştia aparţin cu precădere istoriei pedagogiei.

Partea a II-a a lucrării cuprinde istoria curentelor psihologice şi a gînditorilor după apariţia marxismului.

Primul capitol, consacrat raportului dintre materialismul dialectic şi psihologie, este o scurtă dar interesantă sinteză a principalelor teze ale clasicilor marxism-leninismului, teze care fundamentează concepţia noastră ştiinţifică asupra psihicului, a relaţiilor dintre materie şi conştiinţă etc.

De pe poziţii critice din ce în ce mai accentuate se trec apoi în revistă diversele curente şi concepţii prepavloviste spre a se ajunge apoi la tratarea unor curente actuale în psihologia burgheză. În această parte autorii îşi arată nu numai deosebita şi bine cunoscuta vervă polemică ci şi poziţiile solide de pe care îşi îndreaptă ascuţişul criticii în special împotriva diverselor curente la modă (testologie, freudism, hormism etc.) din S.U.A. şi alte ţări capitaliste.

Demascarea esenţei de clasă a acestor curente neştiinţifice — care au influenţat şi psihologia românească dintre cele două războaie mondiale — constituie unul din aspectele cele mai valoroase ale tratatului de istorie a psihologiei.

Prezentarea operei lui Secenov şi în special a lui Pavlov, făcută cu o rară competenţă şi măiestrie, dovedeşte elocvent nu numai totala aderenţă a autorilor la psihologia ştiinţifică, dar şi o viziune impresionant de convingătoare a operei marilor fiziologi, fondatori ai noii psihologii materialiste, singura psihologie cu adevărat ştiinţifică.

Credem că la acest capitol imaginea *contribuţiei mondiale a psihologiei ruse* şi sovietice ar fi cîştigat şi mai mult dacă s-ar fi acordat un spaţiu mai mare activităţii lui Vîgoţki, care nu e încă suficient de cunoscută în ţara noastră.

Ultimul capitol al „Istoriei psihologiei" este consacrat psihologiei româneşti. Autorii prezintă tradiţiile progresiste şi ideile materialiste în psihologie care se desprind din operele lui V. Conta, V. Babeş, Gh. Marinescu, C. I. Parhon etc. şi arată în mod critic regretabila influenţă a freudismului, a testologiei etc. asupra psihologiei româneşti dintre cele două războaie mondiale.

Ne-am permite să sugerăm, pentru ediţiile următoare, o adîncire a criticii operei lui T. Maiorescu, precum şi o includere a unor lucrări ale psihologilor maghiari şi saşi. În special psihologii maghiari au avut tradiţii materialiste şi progresiste de seamă, prin activitatea lui Lechner şi mai tîrziu a lui Paul Rauschburg, acesta din urmă bine cunoscut în lumea întreagă. La fel credem că poate fi inclusă şi activitatea acad. prof. Dezideriu Miskolszy şi B. Zörgö, autori ai unor lucrări valoroase în psihologia actuală.

Prin toate calităţile sale la care se adaugă stilul literar plăcut şi accesibil, „Istoria psihologiei" a acad. M. Ralea şi C. I. Botez poate fi considerată cea mai mare şi mai importantă lucrare a psihologiei româneşti de la începuturile ei şi pînă azi.

A. T.

E. FISCHBEIN
NOI ŞI COPIII NOŞTRI

O carte în care se tratează probleme ale educaţiei copiilor în familie şi care se adresează părinţilor, ar fi mai puţin eficace, dacă autorul şi-ar expune ideile ca într-un manual de pedagogie. O expunere abstractă de principii şi metode

de educaţie ar face greoaie lectura cărţii şi ar fi puţin corespunzătoare pentru cea mai mare parte a părinţilor.

Cunoaştem însă un alt mod de a scrie pentru părinţi, care nu numai că înlesneşte lectura, dar o face şi convingătoare. Ideile pedagogice nu sînt expuse direct, ci ca reflexii pe marginea unor fapte. Faptul, epicul, este cel care stimulează interesul cititorului şi-i înlesneşte înţelegerea ideii pe care autorul o promovează. Această cale a fost folosită cu multă măiestrie şi succes de A. S. Makarenco.

Acelaşi procedeu — al „schiţelor pedagogice" — îl foloseşte şi E. Fischbein în lucrarea sa „Noi şi copiii noştri". Cele mai multe întîmplări povestite aici sînt autentice, trăite de însuşi autorul în calitatea sa de părinte şi profesor. Aproape fiecare schiţă începe prin expunerea, într-un stil vioi, plastic, a unor fapte petrecute în diferite familii. Expunîndu-le, autorul surprinde comportări tipice ale copiilor ca şi reacţii tipice ale părinţilor faţă de cei pe care-i educă. Nu este părinte care, citind lucrarea, să nu întîlnească una din situaţiile în care a fost însuşi pus, în calitatea sa de educator, şi să nu poată astfel aprecia în ce măsură a procedat just sau nejust. Prezentarea diverselor fapte, în care cititorul se regăseşte pe sine ca educator, dă o deosebită putere de convingere ideilor pedagogice cu care se încheie fiecare schiţă.

În prefaţă autorul insistă asupra unui fapt deosebit de important în munca educativă: concomitent cu educaţia copiilor trebuie să se formeze, să se educe însuşi educatorul. Această idee este reluată apoi aproape în fiecare din paginile cărţii. Şi aici stă marele merit al lucrării: fiecare părinte se convinge că trebuie să caute — de cele mai multe ori — în propria sa comportare cauza unor manifestări negative ale copiilor. El se convinge astfel că în relaţiile cu copiii nu se poate manifesta la fel ca în relaţiile cu adulţii. El nu trebuie să uite că este educator şi că această sarcină nu este cea mai puţin importantă, ci dimpotrivă, necesită o preocupare continuă.

În prima parte a cărţii, **Întîmplări mici — înţelesuri mari,** sînt prezentate cîteva cazuri destul de frecvente în educaţia copiilor cum sînt: enervarea părinţilor provocată de anumite manifestări negative ale copiilor, fără o preocupare pentru cauzele acestor manifestări („Copilul plînge"), sau un ton mai ridicat, de ceartă, între părinţi şi copii cu cedarea părinţilor în faţa plînsetelor copiilor („Tactica aruncării pe jos"), renunţarea părinţilor la bunătăţi în favoarea copiilor („Şi mama mănîncă ciocolată?"), sau intervenţia, cu duhul blîndeţei, a bunicuţelor în educaţia nepoţilor („Şcoala bunicilor").

În intenţia autorului n-a fost să aleagă cele mai importante aspecte ale educaţiei în familie, ci, dimpotrivă el prezintă acele cazuri care, lipsite în aparenţă de însemnătate nu atrag, în mod deosebit, atenţia educatorilor dar care, tocmai prin aceasta, pot avea consecinţe nebănuite.

În partea a doua a lucrării sînt prezentate cîteva probleme privind raporturile dintre familie şi şcoală — **Părinţii şi şcoala.**

În prima parte, fiecare schiţă era axată pe o anumită idee pedagogică, cele cuprinse în partea a doua a cărţii, scot în evidenţă mai multe idei între care una e dominantă. Schiţele din partea a doua prezintă o serie de situaţii în care părinţii adoptă, în educaţia copiilor, o poziţie opusă aceleia a şcolii. Această poziţie greşită se manifestă uneori prin neluarea în seamă a dispoziţiilor şcolii („Tact pedagogic"), prin ascunderea faţă de profesori a manifestărilor negative ale copilului („Furtul"), sau printr-o trecere făţişă de partea copilului „persecutat". („Cînd elevul îşi examinează profesorul", „Victima").

Două schiţe mi se par deosebit de interesante prin problemele ce tratează. Una — „Cînd elevul îşi examinează profesorul" — atrage atenţia părinţilor asupra gravei greşeli pe care o comit, din păcate, foarte mulţi dintre ei: aceea de a accepta şi întări critica pe care copiii o fac profesorilor lor. Lectura acestei schiţe face evidentă pentru orice părinte concluzia la care ajunge autorul: „Dacă valoarea profesorului devine un fapt discutabil, întregul proces educativ al şcolii se năruie".

Cealaltă schiţă — „Tact pedagogic" — scoate în evidenţă dificultăţile create şcolii de către unele familii, care privesc cu îngăduinţă comportamentul cu totul nejust al copiilor lor, iar acţiunea colectivului clasei şi a dirigintelui, pentru transformarea acestora, o consideră jignă-

toare pentru copii şi părinţi, mai ales cînd aceştia au şi unele funcţii de răspundere. Schiţa aceasta este interesantă şi pentru diriginţi, care se conving de necesitatea tactului pedagogic, nu numai în relaţiile cu elevii dar şi în relaţiile cu părinţii acestora.

În ultima parte a cărţii, **Scrisori de la părinţi**, autorul publică unele din scrisorile trimise de părinţi redacţiei emisiunii radiofonice „Părinţi şi copii" şi răspunsurile date în cadrul aceleiaşi emisiuni. Forma de prezentare a ideilor pedagogice este aici alta. După scrisoarea părinţilor, autorul indică măsurile pe care le consideră a fi cele mai indicate în rezolvarea cazurilor respective.

Şi problemele ce se discută în această parte prezintă un interes general, deoarece ele se întîlnesc în multe familii.

Iată cîteva : raporturile juste dintre fraţi, condiţiile folosirii pedepsei, satisfacerea necesităţilor firesti ale copilului şi împiedicarea creării unor necesităţi care le depăşesc vîrsta ş. a.

În cartea — „Noi şi copiii noştri" — intenţia autorului nu a fost aceea de a da noi rezolvări diferitelor probleme pedagogice. El a vrut să-i facă pe părinţi să gîndească atît asupra problemelor prezentate cît şi asupra acelora pe care le ridică educaţia propriilor lor copii. Meritul cărţii stă în faptul că, deşi pune în discuţie un număr restrîns de probleme educative, ea dă părinţilor o orientare generală care-i ajută în soluţionarea celor mai importante dintre problemele ce privesc educaţia copiilor. Pe unii îi trezeşte din dezinteresare, din concepţia comodă că timpul şi măsurile spontane rezolvă problemele educative; pe alţii îi îndeamnă să-şi corecteze „teoriile" despre educaţie şi despre copil. Şi pe unii pe alţii îi ajută să vadă mai clar rolul conducător al şcolii în educaţie şi necesitatea asigurării unei influenţe unitare.

Am avea de făcut şi unele obiecţii acestei lucrări. Ea se adresează numai părinţilor intelectuali, atît prin problemele pe care le ridică, prin mediul în care se petrec faptele expuse, cît şi prin stilul introducerii, inaccesibil maselor largi de cititori, părinţi cu un nivel mijlociu de pregătire. Nu întîlnim în carte probleme educative care se ridică în familiile de muncitori sau de ţărani muncitori. Noi credem că şi aici este necesară o îndrumare pedagogică competentă. De aceea propunem ca, pentru viitor, Editura didactică să includă în colecţia „În ajutorul părinţilor" lucrări care să se adreseze tuturor categoriilor de părinţi. Pentru o anumită categorie, „Noi şi copiii noştri" rămîne o carte valabilă şi ea poate fi cu căldură şi folos recomandată părinţilor de către profesori şi diriginţi.

ION STANCIU

GREŞELI GRAVE ÎNTR-O LUCRARE DE GRAMATICĂ A LIMBII RUSE

Cînd, cu cîteva luni în urmă, librăria Cartea Rusă a pus în vînzare lucrarea „Gramatica practică a limbii ruse cu aplicarea metodelor mnemotehnice", partea I, de A. Kostakovski, cititorii — şi în primul rînd cei care predau sau studiază limba rusă — au încercat o justificată satisfacţie.

Literatura didactică se îmbogăţea cu încă o lucrare care, după cum se arată în introducere „foloseşte mnemotehnica creatoare, metode noi de (citeşte pentru) însuşirea uşoară şi temeinică" a limbii ruse.

Apărea la noi o carte de gramatică — şi încă de gramatică practică — atît de căutată de masa largă a celor doritori să înveţe într-un timp mai scurt limba rusă.

Din păcate introducerea lucrării (pag 1—2) nu cuprinde decît cîteva recomandări la adresa lucrării şi unele date autobiografice ale autorului. Noi credem însă că o lucrare bună n-are nevoie de recomandări, ea se recomandă singură, prin însuşi conţinutul ei. Neînţelegînd nimic din introducere (greşelile abundă chiar de aici) ne-am străduit să cercetăm lucrarea pagină cu pagină şi să răspundem invitaţiei autorului, spunîndu-ne deschis părerile.

Să vedem deci despre ce e vorba

în această lucrare, pe care autorul o adresează în special profesorilor de limba rusă.

*

Alcătuirea unei lucrări de gramatică „cu aplicarea metodelor mnemotehnice" este, în general, un lucru rar întîlnit în literatura didactică. Am consultat lucrări de specialitate privitoare la metodica predării limbilor străine. Spre părerea de rău a tov. Kostakovski, n-am găsit nicăieri cuvinte de laudă la adresa „metodelor" mnemotehnice și nici recomandări în vederea aplicării acestor „metode" în procesul de studiere a gramaticii limbii ruse. Este discutabilă însăși considerarea mnemotehnicii ca o metodă de învățămînt....

În momentul de față, în U.R.S.S. predarea gramaticii limbilor străine este privită cu totul altfel. Cercetarea atentă a revistei „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 3/1958 — al cărei conținut este aproape în întregime consacrat problemelor predării limbilor străine — este convingătoare în această privință.

E semnificativă, în acest sens, explicația pe care Marea Enciclopedie Sovietică o dă noțiunii de mnemotehnică sau „mnemonică". Cum explicația aceasta ne va ajuta să înțelegem mai bine obiectul discuțiilor pe marginea lucrării de gramatică a tov. Kostakovski, citățm un fragment din cele scrise de către autorii Marii Enciclopedii: „Mnemotehnica este un gen de estradă - circ. În executarea unui număr de mnemotehnică, unul dintre actori pune întrebări altuia. De exemplu, îi cere să spună ce obiecte ține în mînă spectatorii. Cel întrebat numește obiectele, fără să le vadă, răspunsul fiindu-i sugerat prin însăși formularea întrebării, cu ajutorul unui sistem cifrat anumit. Mnemotehnica cere executanților memorie, atenție exersată." Și mai departe: „Mnemonica (mnemotehnica) nu poate să perfecționeze memoria... În multe cazuri, ea poate fi direct dăunătoare, deoarece substituie memorării logice învățarea pe de rost, mecanică" (vezi Marea Enciclopedie Sovietică, ediția a doua, vol. 27, anul 1954).

Lucrarea tov. Kostakovski cuprinde o serie de procedee mnemotehnice inventate de autor, procedee ce creează asociații artificiale corespunzătoare, care în loc să ajute la înțelegerea științifică a gramaticii limbii ruse, la dezvoltarea memorării și gîndirii logice a elevului, favorizează învățarea pe de rost, mecanică, fetișizînd unele formule și combinații de cuvinte, care stîrnesc uneori pur și simplu ilaritate.

Vom da cîteva exemple. Pentru a ușura înțelegerea clasificării substantivelor după declinare, autorul recomandă folosirea și memorarea propoziției: „Două animale și mașina „Artel" au lucrat nouă luni" (pag. 18) — cuvinte care ar sugera, chipurile, cele trei categorii de substantive (de declinarea I, a II-a și a III-a). Mai departe. Pentru a-i ajuta pe elevi să memoreze cele șapte consoane după care, în loc de î urmează i, autorul recomandă învățarea pe de rost a frazei „Gîștele cîntă hora, celebra „Știință" joacă șah" (?) (pag. 70).

Pentru a ajuta pe profesori să înțeleagă mai bine aplicarea „metodei" mnemotehnice, autorul lucrării oferă explicații detaliate într-un capitol special intitulat „Despre aplicarea metodei mnemotehnicii" — capitol așezat, nu se știe de ce, cam pe la mijlocul cărții (pag. 49—52). Nu era mai bine ca acesta să fi fost primul, ca să știm de la început cum stau lucrurile cu aplicarea „metodei" mnemotehnice?

Iată cum ne lămurește autorul: „Avem o propoziție... „Fratele a prins o știucă cu undița". Elevul — observă cu multă finețe autorul — știe instantaneu: ce a prins? o știucă, deci **cazul acuzativ**, cu ce a prins? cu undița, deci **cazul instrumental**. Știuca este de declinarea I. Cazul acuzativ **apare instantaneu în fața ochilor: u** = — deci acuzativul este **sciuku**. A prins cu undița, deci **este de aplicat cazul instrumental** și din acest moment apare înaintea ochilor..." (pag. 50).

Să nu credeți că apare... ceva extraordinar. Nu. Apar, ca la semnul unei baghete magice, trei terminații ale cazului instrumental. Numai trei. Despre celelalte terminații ale aceluiași caz nu se amintește nimic.

Pentru a ajuta la învățarea terminațiilor cazurilor, autorul recomandă folosirea „regulei" f î e u oi e (pag. 16—17). Este vorba de terminațiile unor substantive de declinarea I. Ce fel de terminație o fi însă f?!

Mai departe, după ce dă și alte exemple din care se vede cum, la momentul oportun, ceața se destramă și ... „apar instantaneu înaintea ochilor" alte terminații aparținînd altor cazuri, autorul — făcînd parcă o ușoară „mea culpa" —

ne avertizează că: „bineînţeles, este necesar ca principiile pedagogice să fie respectate“ (1?).

Oare „principiile“ tov. Kostakovski nu sînt pedagogice?... Cum autorul adresează lucrarea unor profesori, credem că alte comentarii sînt de prisos.

În goana după efecte, după găsirea de „metode“ cît mai originale, autorul lucrării se depărtează de unul dintre principiile de bază ale didacticii — principiul sistematizării materiei. Cercetarea „cuprinsului“ lucrării (pag. 121—126) este convingătoare în această privinţă. Astfel stîrnesc cel puţin nedumerire fapte ca acestea: în capitolele 6, 7, 8 se vorbeşte despre verb şi conjugare; în cap. 9, 10, 11 — despre substantiv, iar cap. 23 oferă cititorului noţiuni generale despre morfologie; la pag. 5, 6 se vorbeşte despre vocale, apoi pînă la pag. 17 despre verb, substantiv (cum am arătat mai sus), pentru ca la pag. 19 să se vorbească despre consoane. După o scurtă destindere, în timpul căreia i se dau cititorului pe două pagini noţiuni despre morfologie, despre structura cuvîntului, despre propoziţia simplă şi cea dezvoltată — se vorbeşte din nou despre consoane, asupra cărora se mai revine la pag. 53 şi 80; capitolul 91 vorbeşte despre exprimarea datelor cu ajutorul numeralului, iar cap. 111 şi altele — despre numeral (noţiuni elementare); cap. 132 despre propoziţiile circumstanţiale de timp, iar cap. 163 despre predicatul verbal compus.

Ne oprim aici, fără a avea pretenţie de a fi epuizat materialul privitor la asemenea grave inadvertenţe pedagogice şi didactice. Studiind gramatica limbii ruse în ordinea indicată de tov. Kostakovski, cu greu vei şti ce ai învăţat şi ce ţi-a mai rămas de învăţat, de ce cutare fenomen se desfăşoară aşa şi nu altfel. Dacă prin revenirea, în forma de mai sus, asupra unor fenomene gramaticale, autorul înţelege aplicarea principiului concentric, atunci cunoştinţele d-sale despre aplicarea acestui principiu trebuie revăzute serios.

În explicarea unor importante noţiuni gramaticale, autorul face greşeli inadmisibile. De pildă, la pag. 9, unde vorbeşte despre **modul infinitiv**. Cine nu ştie că în limba rusă sînt doar trei moduri: indicativ, optativ şi imperativ? Sau, la pag. 16, unde se spune: „cuvîntul la cazul dativ nu are prepoziţie“.

Nu putem să nu menţionăm că unele concluzii sau afirmaţii făcute de autor nu pot decît să provoace confuzii grave şi să vulgarizeze ştiinţa gramaticii. Iată cîteva exemple: „...la toate părţile de vorbire, vocala sau consoana finală a cuvîntului are în ea toată gramatica“ (pag. 5); „Aproape toate cuvintele româneşti, care încep cu literele a şi f sună la fel sau aproape la fel în limba română ca în limba rusă şi cu acelaşi înţeles lexic“ (pag. 10). Dacă aşa stau lucrurile, atunci cum rămîne cu cuvinte ca „abrikos“ (caisă), „akaţiia“ (salcîm), „alîi“ (roşu), „apelsin“ (portocală) etc. etc.? Sună ele oare la fel în limbile română şi rusă?

Autorul lucrării foloseşte o serie de cuvinte care nu pot fi întîlnite în limba rusă literară contemporană, ca: „amekan“, „aviatorşa“, „sapojniţa“, „doktoriţa“ etc.

În marea lor majoritate, exemplele date de autor sînt sărace în conţinut, nu ajută la educarea ideologică a elevilor, iar cîteodată sînt lipsite de orice sens. Iată cîteva exemple: „ia, piu svoio vino“; „poteriati partiu“; „sdelati zadaciu, ucebnik“; „zaiti v klass“; „razliubiti“ etc.

Cuvîntul „brat“ este vedeta fără rival în rîndul cuvintelor date ca exemplu în multe şi multe propoziţii, dintre care unele au o formulare cel puţin discutabilă pentru cititorii cărora li se adresează cartea. Dăm cîteva exemple: „Brat zaşiol v klass“; „brat dolil vedro do polovinî“; „brat otrabotal normu“.

S-ar putea vorbi apoi despre valoarea îndoielnică a unor desene la pag. 92—97 ori a traducerii în limba română a unor cuvinte şi propoziţii. Enumerarea greşelilor aflate în lucrare este departe de a fi epuizată. Spaţiul revistei şi respectul faţă de răbdarea cititorilor nu permit o mai lungă înşirare de asemenea exemple.

Deoarece lucrarea se adresează profesorilor de limba rusă, pentru care, în majoritatea cazurilor, limba română este limba maternă — nu putem să nu amintim unele greşeli de limbă română, mai ales de gramatică, pe care le conţine cartea de... gramatică a tov. Kostakovski. Iată exemple care nu mai necesită comentarii: „La şcoala română avem un fenomen: şi limba română şi limba rusă este o limbă muzicală şi probabil cauza accentuării mobile, cu alte cuvinte un român sau un rus citeşte şi vorbeşte instinctiv... Cînd un elev a însuşit un cuvînt corect nu este nevoie de aplicat această metodă“ (pag. 29). „Consoana l

este des pronunţată greşit de elevi. Regula vîrfului limbii rezolvă problema", (pag. 80).

Ce-ar fi dacă tov. Kostakovski ar aplica şi aici, tot atît de „creator", metoda mnemotehnică şi în loc de „Regula vîrfului limbii rezolvă problema" ar zice „R. V. L. R. P."? Poate că astfel elevii ar înţelege mai uşor pronunţarea acestei consoane buclucaşe.

La pag. 48 se spune: „... Ori o declinare determinată este tocmai în complet de terminaţii determinate... Facem un pas înainte, trebuie să fie în stare să formeze aceeaşi propoziţie în limba rusă, cît posibil mai repede".

Cine face un pas înainte, cine trebuie să fie în stare să... Nu se ştie. Ceea ce se ştie însă cu precizie este că o asemenea exprimare reprezintă astăzi un mare pas înapoi din punctul de vedere al limbii romîne.

Începînd cu pag. 13 a lucrării tov. Kostakovski, terminologia gramaticală se îmbogăţeşte cu un cuvînt nou. E vorba de cuvîntul nesubstantiv. Citim: „Deci, terminaţiile nesubstantivelor (adjectivelor, numeralelor ordinale şi pronumele lor etc.) sînt bazate pe terminaţiile substantivelor şi arată varianta declinării şi genul" (pag. 13). Lăsînd la o parte faptul că adjectivele, numeralele ordinale şi pronumele (nu pronumele lor) nu pot fi „nesubstantive", după cum substantivele nu pot fi „neadjective", „nenumerale" şi „nepronume" (deşît dacă umblăm după calambururi), ne întrebăm dacă nu cumva acel „etc." nu înseamnă că şi particula şi interjecţia, să zicem, pot să aspire la denumirea de „nesubstantiv". Dacă aşa ar sta lucrurile, urmările studierii gramaticii practice a tov. Kostakovski — şi aşa destul de grele — ar fi incalculabile. Cît de bine i se potrivesc versurile poetului Vlahuţă:

Anecdota, calamburul,
Acolo fiind la preţ,
Cată-le prin almanahuri
Şi vei trece de isteţ!

*

După toate acestea, se pune firesc întrebarea dacă asemenea greşeli sînt admisibile faţă de răspunderea pentru cuvîntul tipărit, faţă de respectul pentru cititori (profesori, studenţi, elevi etc.), faţă de dorinţa de a folosi lucrări de un înalt nivel ştiinţific, care să satisfacă pregătirea lor profesională şi interesul lor crescînd pentru studierea limbii ruse.

Am considerat necesar să ne spunem părerea asupra lucrării tov. Kostakovski atît pentru a contribui la folosirea critică de către cei ce şi-au procurat-o, cît şi pentru a cere celor în drept ca pe viitor să manifeste mai multă exigenţă faţă de lucrările ce urmează a fi tipărite şi difuzate.

Poate că folosirea mnemotehnicii în predarea gamaticii ar necesita un studiu aparte. Noi am vrut să arătăm că lucrarea de gramatică a tov. Kostakovski „cu aplicarea metodelor mnemotehnice" nu ajută la înţelegerea ştiinţifică şi la învăţarea temeinică a gramaticii limbii ruse, nu contribuie la dezvoltarea memoriei şi gîndirii logice a elevului, la realizarea unităţii dialectice dintre limbă şi gîndire!

N-am dori să fim înţeleşi greşit: lucrarea tov. Kostakovski nu conţine numai şi numai greşeli, afirmaţii, exemple, desene eronate. Sînt şi unele exemple bune, sînt lucruri care sugerează cititorului atent şi unele procedee utile în predarea gramaticii. Impresia generală, după prea numeroasele greşeli inadmisibile mai ales pentru o asemenea lucrare, arată însă că, în actuala ei formă, lucrarea nu poate fi folosită în munca profesorilor sau elevilor.

A scrie în loc de două (cîte există), nouă şi chiar mai multe erate (cîte ar trebui, probabil, pentru îndreptarea tuturor greşelilor) ar însemna să se aplice măsuri paliative, care nu au nimic comun cu adevărata muncă ştiinţifică.

Insp. *OLGA BERDIU*
Secţia de învăţămînt a Sfatului Popular al Capitalei
şi
Prof. *ION BUCUROIU*

Notă: Toate sublinierile sînt ale noastre. La redactarea materialului au fost folosite şi observaţiile scrise sosite din partea unui grup de profesori de la şcolile medii din Capitală.

A. S. MAKARENKO: „PROZĂ ȘI SCENARII LITERARE“ [1]

Primele volume cuprinzînd tălmăcirea din limba rusă a operei lui A. S. Makarenko au apărut în vitrinele librăriilor noastre abia în anii de după Reforma învățămîntului.

Caracterul interesant și original al celor înfățișate în „Poemul pedagogic“, „Steaguri pe turnuri“ și „Cartea pentru părinți“ a entuziasmat atunci masele de cititori. Ideile înaripate ale talentatului pedagog și scriitor au deschis tineretului nostru perspective noi, încă nebănuite. Și este semnificativ faptul că un număr însemnat de tineri s-au hotărît, în acea perioadă, să pășească pe drumul dificil și plin de răspundere al profesiei de educator, animați fiind de învățătura aceluia care, în comunele Gorki și Dzerjinski, s-a străduit să modeleze caractere de comuniști, chiar atunci cînd, pentru asemenea înfăptuire, era nevoit să rezolve cele mai complexe probleme educative.

Trebuie să remarcăm însă că entuziasmul inițial, trezit la noi de ideile lui Makarenko, nu s-a tradus de-a lungul anilor care au urmat, printr-o preocupare intensă și rodnică de valorificare a învățăturii marelui pedagog. Dezvoltarea pedagogiei noastre romînești implică neapărat această valorificare.

Respirînd aceeași încredere în forța educației, caracteristică autorului, volumul de „Proză și scenarii literare“, recent tradus în romînește, are darul de a ne întări pe pozițiile optimismului pedagogic și a ne da noi imbolduri în munca de aplicare creatoare a principiilor lui A. S. Makarenko. Iată de ce inițiativa Editurii didactice de a traduce acest volum este binevenită.

Volumul cuprinde trei opere literare create de autor în ultimii ani ai vieții sale: nuvela „Onoarea“ și două scenarii de film traduse în limba noastră sub titlurile „Un caracter adevărat“ și „Alesul“.

Incercarea lui Makarenko de a crea în genul dramatic ne apare firească dacă ne gîndim la dragostea sa pentru teatru și cinematograf, la speranțele pe care și le-a pus întotdeauna în valoarea educativă a dramatizărilor.

Cele două scenarii, inspirate din viața în familie și în producție a tineretului sovietic, pun în general aceleași probleme întîlnite de noi și în celelalte opere ale lui Makarenko: dragostea și respectul față de om și credința în posibilitatea colectivului de a transforma și perfecționa omul.

Atît Colea din „Un caracter adevărat“ cît și Boris din „Alesul“ nu au un colectiv sănătos de familie (Colea este încurajat de însăși tatăl său să mintă, iar Boris rămîne orfan de timpuriu). Din aceste cauze ambii vădesc în comportarea lor serioase deficiențe de caracter. Influența binefăcătoare a tovarășilor de muncă îi va face să-și recunoască din vreme lipsurile și să se îndrepte.

„Onoarea“ se deosebește prin tema ei de celelalte opere ale lui Makarenko. Acțiunea se desfășoară într-un orășel de provincie rusesc, la începutul și în timpul desfășurării revoluției socialiste.

Autorul ridică aici problema patriotismului prerevoluționar și socialist, legată de problema onoarei.

Locotenentul Alexei Teplov, fiul vrednicului strungar Semion Maximovici și ceilalți tineri din Kostroma (cartierul muncitoresc al orașului) înțeleg, în cele din urmă, că adevărata onoare este aceea pusă în slujba unei patrii eliberate de exploatare și nu în slujba țarismului. Ei încep să-și iubească, în zilele revoluției, orașul natal cu o dragoste calitativ nouă: dragostea omului liber pentru avutul obștesc.

Subtil cunoscător al sufletului omenesc, pînă în cele mai adînci ascunzișuri și dibaci mînuitor al condeiului, A. S. Makarenko a izbutit să contureze în nuvela sa o serie de personaje interesante.

Deosebită apare figura Ninei Petrovna: gingașe, suavă, plină de feminitate, dar în același timp profundă în gîndire și simțăminte, serioasă în fața problemelor vieții. Deși fiică de medic, care se simțea bine în vechea orînduire socială, Nina nu șovăie o clipă în a-și da contribuția la lupta revoluționară. Închizînd în urma ei, pentru totdeauna, porțile casei părintești, somptuoase și împodobite, ea părăsește alături de prietenii ei din cartierul muncitoresc ca să elibereze orașul.

Din comentariile la nuvelă și scenarii, întocmite de M. E. Bobrovskaia,

[1] Traducere din limba rusă de R. Donici. Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, 425 pagini.

V. E. Gmurgan și Galina Makarenko și publicate în volumul de față, se arată, printre altele, cît de preocupat era Makarenko de forma în care scria. Revizuind de mai multe ori textul, din punct de vedere stilistic, el căuta mereu expresii cît mai plastice, cît mai sugestive, iar talentul literar al marelui pedagog a făcut ca preocuparea sa să fie încununată de succes. Într-adevăr, limba în care sînt scrise scenariile și nuvela este vie, colorată, presărată de imagini stilistice izbutite. Dialogurile în nuvelă și replicile în scenarii sună armonios, firesc.

Constatăm însă că volumul tradus de Editura didactică nu respectă în totul realizarea artistică a originalelor. Construcția frazelor este adeseori defectuoasă sau pur și simplu plată. Replicile din scenarii și dialogurile din nuvelă sună adesea artificial, fals.

Cum se poate îngădui, de pildă, următorul dialog din „Onoarea"?

„— Dar pe cine face el, așa, mă rog?

— Cum pe cine joacă? Pe un servitor". (pag. 189).

Sau pasajul din aceeași pagină:

„Regizorul îi întinse cartea zîmbind îngăduitor. Stepan puse degetul și urmări mai departe rîndul:

— Servitorul. Asta de ce trebuie?

— Citește mai departe. Asta înseamnă că va vorbi servitorul.

— Aha! Înseamnă. Bine, bine!"

Traducerea conformă textului original ar trebui să sune astfel:

„— Dar în ce rol joacă el, ai putea să-mi spui?

— Cum în ce rol? În rolul unui servitor..."

Zîmbind cu îngăduință, regizorul întinse cartea.

Stepan urmări în continuare rîndul și își opri degetul într-un loc.

— Servitorul, citi Stepan. Ce vrea să spună cu asta?

— Vezi și tu mai departe. Asta e indicația: vorbește servitorul.

— Aha! Indicația. Bine, bine!" (pag. 198 text original).

Uneori încercările neizbutite de a reda fidel textul original duc la denaturări de sens.

De pildă, fraza următoare se cuvine tradusă conform originalului în acest chip:

„— Anna Nikolaievna privea din ușă și cu greu îi venea să creadă că țăranul acesta, care știe să se roage pe un asemenea ton, este un țăran autentic" (pag. 126 text original).

Dar în volumul romînesc se traduce așa:

„— Anna Nikolaievna stătea în ușă și nu putea crede că acest țăran care venise să ceară ceva era în adevăr un țăran" (pag. 120).

Sensul este denaturat nu numai în cazurile cînd traducătorul are de-a face cu fraze mai dificile, a căror tălmăcire cere capacitate de interpretare, ci chiar atunci cînd n-ar fi nevoie decît de o pricepere elementară în ale traducerii.

S-ar putea da în această privință numeroase exemple, dar să ne oprim la cîteva.

În partea a doua a nuvelei „Onoarea", care se petrece în zilele revoluției, Pavel, unul dintre tinerii muncitori, n-a venit la club pentru repetiția teatrală. Stepan îl scuză:

„... dar Pavel e bolșevic, pentru el, înainte de toate este, cred, revoluția" (pag. 198 text original).

Traducerea romînească însă sună astfel:

„... dar Pavel e bolșevic, el poate are de făcut revoluție" (pag. 189).

O asemenea interpretare a sensului nu mai necesită comentarii.

În scenariul „Un caracter adevărat". Tatăl intră în casă și spune fiului său, Vasia:

„— Începe primăvara, îmi place" (pag. 320 text original).

Și a fost tradus:

„Tata: — Vine primăvara, iubește-o!"... (pag. 305).

E adevărat că traducerea mecanică a lui „îmi place" ar putea să fie „iubesc". Dar de unde s-a ivit însă în text imperativul „iubește-o"?

La fel de inexplicabil este și faptul că expresia „o simplă pasăre" (pag. 10 text original) este tradusă prin cuvintele „o pasăre ordinară" (pag. 8), ceea ce înseamnă cu totul altceva.

Atunci cînd traducătorul nu se mărginește să traducă plat și stîngaci originalul, ci încearcă să interpreteze, din dorința vădită de a da versiunii romînești culoarea stilistică specifică limbii, o face cu totul greșit, ajungînd la depărtări de text uluitoare.

Cine a citit traducerea după lectura cărții în original, se întreabă pe drept cuvînt, de ce istețul Stepan din „Onoarea", la început ordonanță și apoi prietenul lui Alexei și luptător bolșevic, se

exprimă în versiunea romînească de multe ori într-o limbă ridicolă, de personaj caragialesc, cînd Makarenko l-a făcut să vorbească într-un grai corect. Pentru ca să spună: „— Uite ce daravelă!“ (pag. 142) cînd în ruseşte zice: „Poftim problemă“. Sau „Fericirea... vezi dumneata depandă de gaşcă“, în loc de: „Fericirea, cum să spun... se schimbă după cei între care te afli“ (pag. 155 text original). Cuvîntul „depandă“ este pus în gura lui Stepan şi în momentul în care Alexei este uimit de fosta sa ordonanţă pentru felul ales în care acesta se exprimă în conversaţia pe care o are cu patronul uzinei. Acest „totul depandă numai de dvs.“ (pag. 120) în locul lui: „numai de dvs. depinde totul“ (pag. 126 text original), este de natură să strice, în traducere, efectul momentului din nuvelă. Din pricina acestor denaturări, în versiunea romînească, personajul Stepan apare într-un chip caricatural, cu totul altfel de cum l-a creat Makarenko.

În astfel de condiţii, volumul de „Proză şi scenarii literare“ a lui A. S. Makarenko, tradus de Editura didactică, pierde o mare parte din farmecul în original al celor trei opere, oferind cititorului o lectură mult mai puţin atrăgătoare.

De altfel, este cunoscut adevărul că, numai o operă literară pedagogică al cărei autor merită să fie socotit scriitor îşi poate atinge pe deplin scopul. Citită în original, opera lui A. S. Makarenko confirmă această afirmaţie.

Este regretabil faptul că traducerea în romîneşte a volumului de „Proză şi scenarii literare“, nu constituie în acest sens o dovadă la fel de puternică.

TIA MUREŞ

TEMATICA „LECTURILOR PEDAGOGICE“ PENTRU ANUL 1960

Pentru a veni în ajutorul celor ce vor să se pregătească pentru sesiunile „Lecturilor pedagogice“ din anul 1960 (după cum se ştie, sesiunile au loc din doi în doi ani), publicăm mai jos tematica acestora.

Se precizează că tematica, care cuprinde probleme mari, nu este obligatorie pentru participanţii la „Lecturi“, ci constituie numai o recomandare. Participanţii sînt liberi să-şi aleagă temele potrivit experienţei acumulate de ei în munca de instruire şi educare a elevilor, după cum pot să propună şi teme noi. Se recomandă însă alegerea unor teme cît mai actuale, cît mai legate de viaţa şcolii, de construcţia socialismului în patria noastră.

I. Educaţia în spiritul moralei comuniste în şcoală şi în afara şcolii, în organizaţiile de copii şi tineret, în familie. Educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar.

Cum educ elevii în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar: a) în cadrul lecţiilor; b) în cadrul activităţilor în afară de clasă şi extraşcolare; c) în cadrul organizaţiilor de copii şi tineret; d) în familie.

— Lecţiile de limba maternă şi limba romînă, în şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare — mijloc important de educare a elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar.

— Respectarea particularităţilor de vîrstă în munca de educare a copiilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar.

— Formarea bazelor concepţiei materialist-dialectice a elevilor în cadrul predării diferitelor obiecte de învăţămînt.

— Din munca mea de organizare şi educare a colectivului de elevi.

— Cum educ elevii în spiritul dragostei şi al interesului pentru muncă.

— Din experienţa dirigintelui (învăţătorului) în munca de educare a elevilor în spiritul disciplinei conştiente.

— Cum educ elevii în spiritul respectului faţă de avutul obştesc.

— Din experienţa muncii activului de părinţi din şcoală (grădiniţă).

— Lectoratul pentru părinţi — mijloc important pentru îmbunătăţirea muncii de educare a copilului în familie.

— Cum îmi educ copiii (din experienţa unui părinte).

— Din experienţa unei tabere pentru pionieri şi şcolari.

— Din experienţa mea în munca de conducere a unităţii de pionieri.

— Activitatea desfăşurată de cursurile

de la Casele pionierilor sau palatele pionierilor și legătura ei cu munca instructiv-educativă din școală.

— Din experiența muncii educative în casele de copii.

— Din experiența muncii educative în școlile ajutătoare.

II. **Probleme ale realizării învățământului politehnic.**

— Cum am realizat conținutul învățământului politehnic prin predare și prin lucrările practice (în clasele V—VII și VIII—XI).

— Metodica predării lucrărilor practice de atelier (în clasele V—VII și VIII—XI); formarea deprinderilor de muncă ale elevilor.

— Vizite și excursii în întreprinderile industriale și agricole.

— Practica elevilor în întreprinderile industriale și agricole.

— Educația prin muncă în cadrul învățământului politehnic.

— Formarea deprinderilor de muncă prin orele de lucru manual și de lucrări practice pe terenul școlar experimental.

— Cum au fost folosite cunoștințele de fizică și științe naturale în cadrul practicii în întreprinderile industriale sau agricole.

— Cum am reușit să folosesc în predarea fizicii cunoștințele și deprinderile formate în activitatea din atelier.

— Cum contribuie munca dusă în cercurile pe obiecte la pregătirea elevilor pentru activitatea practică.

— Cum contribuie munca obștească la înarmarea elevilor cu deprinderi practice.

— Din experiența mea în predarea desenului tehnic.

III. **Prevenirea și înlăturarea supraîncărcării elevilor.**

— Cum am planificat și organizat activitatea instructiv-educativă pentru a evita supraîncărcarea elevilor.

— Pregătirea și desfășurarea lecțiilor — mijloc important de prevenire a supraîncărcării elevilor.

— Înlăturarea supraîncărcării elevilor prin organizarea judicioasă a muncii lor independente.

— Cum am coordonat activitatea cadrelor didactice, în scopul prevenirii și înlăturării supraîncărcării elevilor. (Din experiența unui diriginte, a unui director de școală, a unui cabinet pedagogic raional, a unei secții de învățământ și cultură).

IV. **Probleme metodice privind îmbunătățirea procesului de învățământ.**

— Cum asigur însușirea temeinică a cunoștințelor de către elevi.

— Din experiența muncii mele pentru prevenirea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor.

— Organizarea și metodica muncii independente a elevilor (în cadrul activităților din clasă și în afară de clasă).

— Din experiența mea în predarea unei anumite teme.

— Cum realizez unitatea dintre teorie și practică.

— Greșeli tipice; măsuri pentru prevenirea și înlăturarea lor.

— Confecționarea materialului didactic și folosirea lui la lecții.

— Din experiența mea în legătură cu verificarea și aprecierea cunoștințelor și deprinderilor elevilor.

— Organizarea și metodica desfășurării lecțiilor de repetare la sfîrșit de temă, capitol, trimestru.

— Metodele folosite pentru realizarea unei exprimări corecte orale și scrise a elevilor.

— Organizarea și controlul lecturii în afara clasei.

— Studiul limbii operelor literare în cadrul predării lecturii literare la clasele V—VII și a istoriei literaturii române (la clasele VIII—XI și în școlile pedagogice).

— Formarea noțiunilor gramaticale la elevii din clasele V—VII pe baza sistemului concentric de predare.

— Folosirea cunoștințelor de limba română (maternă) în predarea limbilor străine (română).

— Căile de dezvoltare a exprimării orale și scrise a elevilor în cadrul predării limbii române în școlile cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare.

— Căile de îmbogățire a vocabularului elevilor în cadrul predării limbilor străine.

— Cum am folosit cunoștințele de fizică în cadrul lecțiilor de algebră.

— Metodica rezolvării problemelor.

— Utilizarea operelor clasicilor marxism-leninismului la lecțiile de istorie.

— Folosirea literaturii beletristice la lecțiile de istorie, constituție, geografie.

— Studierea istoriei locale în cadrul cursului de istorie.

— Rolul excursiilor în predarea şi înţelegerea noţiunilor de istorie, geografie, ştiinţe naturale.

— Studierea ţinutului natal la cursul de geografie a R.P.R.

— Munca cu harta geografică în diferite clase — rezultate.

— Cum am organizat munca pe terenul geografic.

— Din experienţa mea în predarea fiziologiei omului, în lumina învăţăturii lui I. P. Pavlov.

— Cum am organizat munca pe terenul şcolar experimental (rezultatele obţinute).

— Experienţele la chimie (fizică) în şcoala de cultură generală.

— Legarea cunoştinţelor de psihologie (logică) de activitatea practică a elevilor.

— Din experienţa mea în predarea economiei politice (marxism-leninismului).

— Organizarea şi pregătirea elevilor pentru trecerea normelor G. M. A. şi F. G. M. A.

— Din experienţa mea în predarea desenului (muzicii) în şcoală.

— Educaţia muzicală şi predarea desenului în cele 3 grupe de copii din grădiniţă.

— Activităţile la libera alegere a copiilor din grupa mea.

— Munca de pregătire a copiilor din grupa mare în vederea trecerii în clasa I a şcolii elementare.

— Activităţile de confecţii şi construcţii în cele trei grupe de copii.

— Din experienţa muncii instructiv-educative cu copiii surdo-muţi în perioada pregătitoare.

— Munca în afară de clasă pentru dezvoltarea vorbirii elevilor surdo-muţi sau orbi.

— Educaţia prin muncă şi pregătirea profesională în şcolile pentru copiii orbi, surdo-muţi sau oligofreni.

— Metodele de muncă în şcolile ajutătoare în vederea pregătirii elevilor pentru activitatea practică.

V. Probleme de psihologie pedagogică şi de igienă a procesului instructiv-educativ.

— Procedee folosite pentru cunoaşterea şi tratarea individuală a elevilor în procesul de învăţământ.

— Cum am contribuit la dezvoltarea gîndirii elevilor, de la senzorial la logic.

— Educarea interesului elevilor pentru învăţătură.

— Din experienţa formării laturii voliţionale a caracterului elevilor; combaterea aspectelor negative.

— Metode folosite pentru educarea atenţiei elevilor în procesul de învăţământ.

— Din experienţa colaborării medicului şcolar cu cadrele didactice şi cu părinţii, în vederea creării unui regim just pentru elevi.

— Cum mă preocup de igiena şcolară şi extraşcolară a elevilor din clasa mea (din experienţa dirigintelui, a învăţătorului sau a medicului).

VI. Pregătirea şi perfecţionarea cadrelor didactice: munca de îndrumare şi control în învăţămînt.

— Experienţa mea în predarea metodicilor în şcoala pedagogică (institut).

— Organizarea, desfăşurarea şi rezultatele diferitelor forme de practică pedagogică.

— Organizarea cabinetului pedagogic în şcoala pedagogică (institut); conţinutul activităţii şi metodele de muncă.

— Legătura şcolilor pedagogice (institutelor) cu absolvenţii lor; studierea muncii tinerilor învăţători.

— Cum mă pregătesc pentru lecţie.

— Din munca mea de director de şcoală.

— Organizarea şi conţinutul muncii consiliului pedagogic.

— Organizarea şi conţinutul muncii cercurilor metodice şi a comisiilor pe obiecte în şcoală.

— Din activitatea cercurilor pedagogice şi a cabinetului pedagogic raional.

— Din experienţa muncii secţiei de învăţămînt orăşeneşti, raionale sau regionale.

— Din experienţa muncii sindicale în şcoală.

VII. Din activitatea social-culturală a cadrelor didactice.

— Contribuţia cadrelor didactice din comună (oraş, raion, regiune) la socializarea agriculturii.

— Activitatea cadrelor didactice pentru ridicarea culturală a satelor.

— Rolul învăţămîntului în şcoală şi în afară de şcoală.

VIII. Valorificarea moştenirii pedagogice progresiste a trecutului.

— Monografia şcolii în care lucrez.

— Monografia unui pedagog progresist (din raionul sau regiunea respectivă).

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ стр.

КОРАЛИЯ КЭЛИН : Современная литература—средство патриотического воспитания 1
ДУМИТРУ САЛАДЕ : Политехническое образование и выбор профессии 13
ВАЛЕНТИНА ВИШАН : Отдельные вопросы методики экскурсии на сельскохозяйственное производство 24
ИОН АПОСТОЛ ПОПЕСКУ : Педагог Василе Петри 39

ЗА РУБЕЖОМ

ИОН РАДУ : Взаимосвязь между воспитанием и развитием ребенка на обсуждении советских психологов и педагогов 49

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ

МИХАИЛ РОБЯ : Сотрудничество между школой и семьей . . 56
ЕДМУНД БАЛОХ : Как использовал я песню с целью развития интереса у учащихся к обучению румынского языка в школе с обучением на венгерском языке 61
ИОН ЧАБАНУ : Роль педагогического коллектива в предупреждении перегрузки учащихся 64

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

А. Т. : Акад. М. Раля и И. Ботез : „История психологии" . . . 69
ИОН СТАНЧУ : Е. Фишбаин „Мы и наши дети" 70
ОЛЬГА БЕРДИУ и ИОН ЬУКУРОЮ : Серьёзные ошибки в работе по грамматике русского языка 72
ТИЯ МУРЕШ : А. С. Макаренко „Проза и литературные сценарии" 76
** * * : В помощь участникам „Педагогических чтений" 1960 г* 78

ÉTUDES ET RECHERCHES

Coralia Călin: La littérature contemporaine — moyen important pour réaliser l'éducation patriotique dans l'école 1
D. Salade: L'enseignement polytechnique et le choix d'une profession 13
Valentina Vişan: Sur les problèmes de méthode en ce concerne les visites dans la production agricole 24
Ion Apostol Popesco: Le pédagoque Vasile Petri 39

DE L'ÉTRANGER

Ion Radu: Le problème du rapport entre l'éducation et le développement des enfants, discuté par les psycholoques et les pédagoques soviétiques 49

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Mihail Robea: La colaboration entre l'école et la famille 56
Edmund Balogh: Comment s'ai utilisé les chansons roumaines pour développer l'intéret des élèves pour la langue roumaine dans une école ou l'on enseigne dans la langue hongroise 61
Ion Ciobanu: Le rôle du colectif pédagogique dans la lutte pour éviter le surchargement des élèves 64

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

A. T.: Académicien M. Ralea et C. I. Botez: „Histoire de la psychologie" . . 69
Ion Stanciu: E. Fischbein: „Nous et nos enfants" 70
Olga Berdiu et Ion Bucuroiu: Observations critiques sur un manuel de grammaire russe 72
Tia Mureş: A. S. Makarenko: „Prose et scénarios littéraires" 76
*** A l'appui de ceux qui participent aux „Lectures pédagogiques" . . 78

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

REDACŢIA: Bucureşti, Piaţa Scînteii nr. 1.
Telefon: 7.60.10
Raionul I. V. Stalin

Lei 3.

I B I I
ela
T 3893

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ANUL VII 9 SEPTEMBRIE 1958

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1956
1958
11. IUL. 2014
97
IUI 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII. Nr. 9. *septembrie 1958*

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

Pagina

Stanciu Stoian: Principiile şcolii democrate şi realizarea lor în Republica Populară Romînă *1*
C. Petricu: Realizări importante pe linia legării teoriei de practică şi a introducerii elementelor de învăţămînt politehnic în şcolile de cultură generală din Capitală *14*
Ion Bădică: Contribuţia cadrelor didactice la lupta pentru colectivizarea agriculturii în regiunea Constanţa *26*

DE PESTE HOTARE

O. Şafran Îmbinarea învăţămîntului cu munca în producţie în şcoala de cultură generală din U.R.S.S. *43*
Anghel Manolache: Conferinţa internaţională pentru învăţămînt de la Geneva *52*
* * * Charta principiilor învăţămîntului democrat *57*

CONSULTAŢII

Ioan Süköd: Lucrările de atelier în sprijinul învăţămîntului politehnic . . *59*
L. Ghivirigă: Observaţii asupra notării elevilor la purtare *65*

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

M. Constantiniu: Colecţia „Patria noastră“ *70*
E. Feichter: Revista şcolii medii „Nicolaus Lenau“ din Timişoara *75*
C. S. Boris Polevoi — „Impresii din America“ *76*
C. I. Ene Marin — „Să cunoaştem motorul“ *77*
* * * D. Todericiu — „Masele plastice“ *78*
* * * Leonid Petrescu — „Minuni în eprubetă“ *79*
Din partea Institutului de ştiinţe pedagogice. *79*

REVISTA DE PEDAGOGIE

apare lunar sub conducerea unui comitet de redacţie

Redactor responsabil:
Prof. univ. STANCIU STOIAN

3893.

STUDII ŞI CERCETARI

PRINCIPIILE ŞCOLII DEMOCRATICE ŞI REALIZAREA LOR ÎN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ *

Prof. univ. *STANCIU STOIAN*
Directorul Inst. de şt. pedagogice

Noţiunea de şcoală democratică este o noţiune cu un conţinut asupra căruia nu toată lumea este de acord. Ştiinţa poate însă şi trebuie să-l precizeze.

Pentru istoricul pedagogiei, este mai întîi clar, că noţiunea de învăţămînt democrat n-are nici acelaşi conţinut şi nici aceeaşi întindere de-a lungul veacurilor. Aristotel de pildă, în antichitatea sclavagistă, cere şi el ca toţi cetăţenii să fie educaţi, şi anume pe socoteala statului. Cetăţenii însă, oamenii liberi, nu erau decît o minoritate din care se selecţiona o minoritate şi mai restrînsă, exploatatoare. Şcoala „democrată" a lui Aristotel numai pe aceştia îi privea. De altfel, filozoful stagirit recomanda ca fiii stăpînilor de sclavi să fie feriţi de a se amesteca cu fiii sclavilor, să fie feriţi, cum se exprima el, de „tot ceea ce nu corespunde demnităţii omului născut liber". (Aristotel, Politica, Cartea VIII, cap. I).

Trecînd peste Evul mediu feudal, în care de asemenea nu se poate vorbi despre o şcoală pentru popor, în epoca Renaşterii, un Jan Amos Komensky în conformitate cu cerinţele timpului se pronunţă hotărît pentru o şcoală democrată. Marele umanist ceh cere chiar o şcoală pentru toţi, fără deosebire de stare socială. Optimist şi filantrop, Komensky socotea că statul este dator şi poate să realizeze acest lucru. O şcoală elementară în fiecare comună, un gimnaziu în fiecare oraş şi o academie în fiecare provincie, iată ce se încumeta să ceară Komensky acum peste 300 de ani.

Dar statul burghez, înfăptuit după aceea, consfinţind o ordine bazată pe stăpînirea mijloacelor de producţie de către o minoritate exploatatoare, n-a realizat, în cel mai bun caz, din învăţămîntul democratic visat de Komensky şi alţi gînditori progresişti ai vremii, decît ceea ce convenea omului cu avere: latura juridică — dreptul formal la învăţătură, nu şi putinţa reală de a se folosi de el.

În statele capitaliste, în adevăr, după lege, formal, toţi cetăţenii au dreptul la învăţătură. În fapt, ei pot să-şi exercite acest drept nu atît potrivit cu aptitudinile şi munca depusă, ci dacă au mijloacele necesare pentru a urma o şcoală care costă bani. Aşa cum s-a arătat pe drept cuvînt, şcoala realizată o dată cu instaurarea orînduirii capitaliste, nu numai că nu este la

* Tezele acestei expuneri au fost prezentate în cadrul şedinţei Comitetului Administrativ al F.I.S.E. la Moscova, în ziua de 30 iulie a.c.

1965

fel de accesibilă pentru bogat şi sărac, dar în loc să ajute pe cel sărac, ajută tocmai pe cel cu avere. Învăţămîntul secundar, mai ales, e astfel organizat, încît costă destul de scump pentru ca să închidă porţile şcolii pentru omul sărac, dar statul cheltuieşte totuşi cu acest învăţămînt sume adesea importante menite să ajute pe cel ce poate să pătrundă în şcoală. Pe lîngă aceasta, deşi în drept privilegiile ar fi chipurile desfiinţate, „iniţiativa particulară" a celor care pot avea o astfel de iniţiativă, sau pot plăti o astfel de iniţiativă, de cele mai multe ori confesiunile religioase, dau sistemului de învăţămînt din multe state moderne capitaliste un caracter discriminator. Există în aceste state şcoli cu „înfundături", care pun copiilor săraci piedici în urmarea unei şcoli de grad mai înalt, după cum există de asemenea şcoli rezervate numai unor anumite categorii de cetăţeni.

După primul război mondial, într-o perioadă cînd forţele populare s-au afirmat în mod mai hotărît, în multe ţări din lume s-au ridicat voci, mai pretutindeni, pentru desfiinţarea acestor „înfundături" şi oprelişti. S-a militat atunci şi de atunci, pentru o şcoală cu adevărat democrată sau, cu termenul născut atunci, pentru „o şcoală unică" — o şcoală care să fie aceeaşi pentru toţi. Este evident azi, pentru toată lumea, că o astfel de şcoală nu s-a putut şi nu se va putea realiza, decît acolo unde forţele populare au putut avea controlul vieţii de stat — în statele socialiste şi de democraţie populară.

Pentru a ne da mai bine seama de situaţia şcolii contemporane şi a vedea în ce măsură este ea o şcoală democratică, cîteva date asupra acestei şcoli este necesar să dăm.

După cele mai recente date statistice, în adevăr, vedem că, pe globul pămîntesc situaţia se prezintă într-un fel de state aşa-zise „avansate", cu o cultură şi un învăţămînt diferenţiate aristocratic aproape, şi altfel în state, aşa-zise „înapoiate", unde analfabetismul este regulă.

Trebuie să ştim, de pildă, că azi pe globul pămîntesc jumătate din copii, de vîrstă şcolară, nu sînt şcolarizaţi; că din 10 copii 4 fac numai o şcoală primară, iar unul abia poate să treacă dincolo de aceasta; că analfabetism găsim şi în ţări ca Statele Unite ale Americii (3%), sau Franţa (4%), nu mai vorbim de Spania cu 24% analfabeţi sau Portugalia cu 44%. Cît despre colonii, Madagascarul are de pildă un procent de 67% analfabeţi, iar Somalia britanică 99%. În alte state, ca de pildă Uniunea Sud-Africană, discriminarea în materie de şcoală este aproape de necrezut: în vreme ce cetăţenii de origine europeană ştiu toţi carte, printre indigeni analfabetismul se ridică la 72%[1]. O situaţie specială găsim în America latină. Aici ştiinţa de carte este răspîndită într-o măsură oarecare la oraş, în vreme ce populaţia rurală este aproape în întregime analfabetă.

După cum s-a observat adesea, o corelaţie evidentă există între procesul contemporan de industrializare a diferitelor state şi răspîndirea ştiinţei de carte. În general, statele cu o industrie mai dezvoltată au un procent mai ridicat de ştiutori de carte, în vreme ce statele agricole se menţin cu un procent mai mare de analfabeţi[2]. Observaţia este justă, dar ea are nevoie de o completare.

[1] Vezi lucrarea „L'Education dans le monde", editată de U.N.E.S.C.O.
[2] „L'analphabétisme dans le monde au milieu du XX-e siècle" (U.N.E.S.C.O., 1957).

Regimul social politic nu poate fi trecut nici el cu vederea. Influenţa lui este şi mai importantă încă. De el depinde însuşi ritmul industrializării şi deci şi nevoia de ridicare a nivelului cultural. Revoluţia social-politică, cea industrială şi cea culturală merg mînă în mînă. În Uniunea Sovietică, de pildă, analfabetismul, lăsat ca moştenire de regimul ţarist, a fost lichidat într-un timp record. Acelaşi lucru s-a întîmplat şi cu ţările de democraţie populară, după eliberarea lor de sub jugul capitalist. Ţări ca Republica Populară Romînă sau Republica Populară Bulgaria, care înainte de 1948—1949 aveau încă 20—25% analfabeţi, au lichidat aproape complet această plagă în timpul care s-a scurs de la această dată.

Acesta este un aspect al problemei: accesul egal şi real al tuturor la învăţătură, potrivit numai cu aptitudinile fiecărui cetăţean.

Dacă vom lua în considerare şi celălalt aspect, nivelul şi conţinutul învăţămîntului, pe trepte de învăţămînt inegal accesibile, vom vedea că situaţia este mult mai gravă şi că şcoala democratică, pentru cea mai mare parte din popoarele lumii, este încă un vis. Exceptînd Uniunea Sovietică şi ţările de democraţie populară, chiar state în care se vorbeşte foarte mult despre „şcoala unică", sînt departe de a o avea. Situaţia nu este, prin urmare, de loc mulţumitoare. Şi faptul că o cunoaştem aşa cum este, trebuie să fie pentru noi un îndemn de a face eforturi noi, pentru ca ea să se îmbunătăţească.

Eliberarea omului de puterile întunericului, de neştiinţă, face parte integrantă, trebuie să facă parte integrantă din lupta noastră pentru o viaţă omenească mai bună. În această luptă trebuie să avem bine clarificate scopurile; pentru aceasta credem că nu este inutil să discutăm şi să lămurim odată mai mult, ce este şcoala democratică şi care sînt principiile ei.

*

Principiile şcolii democratice pot fi diferit enunţate ca formă de exprimare, dar fondul, evident, trebuie să fie acelaşi. Numărul lor, de asemenea poate să fie mai mare sau mai mic, după cum problema este abordată mai mult sau mai puţin analitic.

O formulare poate fi cea pe care o dăm aci. În lumina unei astfel de formulări vom căuta apoi să arătăm cum se realizează ele în Republica Populară Romînă.

1. Principiul şcolii unice, una şi aceeaşi şcoală pentru toţi locuitorii unei ţări, deopotrivă accesibilă tuturor potrivit cu aptitudinile şi efortul depus spre a o urma, fără nici un fel de discriminare, de sex, de rasă, de avere sau credinţă religioasă. Este principiul cel dintîi, din care decurg de fapt celelalte.

Acest principiu pune, evident, probleme diferite în diferite ţări. În unele, se ridică mai mult dificultăţi în legătură cu discriminările rasiale, în altele de avere, în altele confesionale. În fiecare din aceste state, lupta pentru şcoală unică trebuie dusă din toate punctele de vedere, dar mai ales din punctul de vedere care interesează ţara şi poporul respectiv.

O problemă, de pildă, care se pune astăzi în multe ţări şi care interesează îndeaproape forurile internaţionale de luptă pentru o şcoală unică, este aceea a aşa-ziselor şcoli „particulare", multe dintre acestea fiind totodată şi confesionale. În 1954 de pildă, în cadrul unei conferinţe internaţionale

U.N.E.S.C.O., s-au făcut recomandări statelor ca să finanţeze şcolile particulare şi confesionale, socotindu-se aceasta ca o măsură de echitate, ca o măsură poate chiar democrată. În realitate, o astfel de măsură este de-a dreptul nedemocrată pentru că, prin ea, cu banii poporului se face o politică şcolară împotriva poporului.

Trebuie să socotim ca un corolar al acestui principiu dreptul, pentru orice popor, la un învăţămînt în limba maternă. Acest drept este o cucerire incontestabilă a şcolii şi pedagogiei moderne. În fapt, el nu este însă complet generalizat. În colonii şi ţări dependente el este încă un deziderat. Oriunde aci, învăţămîntul de cultură generală se face într-o limbă străină, aceasta devine un instrument antipopular. Nu numai că pe această cale masa copiilor din straturile populare este împiedicată de a avea uşor acces în şcoli, dar pe această cale se pregăteşte un spirit aristocratic, în rîndurile celor care urmează în şcoli cu limbă de predare străină. Atît premierul Nehru cît şi preşedintele Sucarno au arătat, în scrierile lor, acest lucru pentru India şi Indonezia. Ceva mai mult, aşa cum arată preşedintele Sucarno, învăţămîntul în limba străină şi politica discriminatorie, de care acesta este legat, au „otrăvit" sufletul poporului formîndu-i un complex periculos de inferioritate, cu care forţele democrate au serios de luptat.

2. Principiul învăţămîntului realist ştiinţific, formarea omului la nivelul ştiinţei secolului nostru, cu aceeaşi concepţie realist-ştiinţifică pentru toţi. Aceasta înseamnă o atitudine hotărîtă de luptă împotriva existenţei a două culturi, una pentru „elite", alta pentru popor.

O controversă s-a iscat în ultima vreme în ceea ce priveşte acest principiu. S-a pus problema dacă un anumit sens ce s-ar da acestui principiu nu ar afecta conţinutul noţiunii de cultură generală. Se pare chiar că, pe această cale, se readuce în discuţie o veche dispută începută o dată cu Renaşterea. În adevăr, după cum ştim, Renaşterea a propus împotriva scolasticismului medieval, o cultură clasică şi un umanism de tip clasic. Secolele XVIII şi XIX, cu progresul lor material şi ştiinţific, au adus cunoscuta ceartă între clasici şi moderni, apoi chiar între clasic, modern şi real. O astfel de dispută a fost de pildă şi în ţara noastră. Care trebuie să fie soluţia?

În ţara noastră, în primele trei decenii ale secolului al XX-lea a existat o şcoală secundară trifurcată (clasic, modern, real). Cu toată simpatia clasei conducătoare pentru clasicism, în practică au învins secţiile modern şi real, cum era şi firesc. Cu atît mai mult pentru vremea noastră lucrurile trebuie să ne fie limpezi. Şcoala noastră nu poate fi decît o şcoală cu un învăţămînt tehnico-ştiinţific, predominant. Un astfel de învăţămînt ne este necesar nu numai pentru că el poate să formeze o concepţie despre lume potrivită cu vremea noastră, nu numai pentru că prin el se înarmează omul contemporan cu cunoştinţe necesare timpului nostru, ci şi pentru faptul că un astfel de învăţămînt trebuie să contribuie şi la formarea unei concepţii juste chiar în domeniul filozofiei, literaturii şi artei. Şcoala noastră nu este şi nu poate fi împotriva filozofiei, literaturii şi artei, dar ea trebuie să se orienteze astfel încît filozofia, literatura şi arta să fie încadrate în concepţia realist-ştiinţifică, laică, despre lume. Şcoala nu trebuie să fie sub nici o formă vehiculul care să ducă spre o mentalitate neştiinţifică şi misticism.

De altfel, accentul pe care trebuie să-l punem pe latura realist-ştiinţifică a culturii noastre ne este impus şi de un considerent, ca să zicem aşa, filozofic. Noi nu putem considera cunoştinţele noastre în mod idealist ca idei eterne în sfera realităţii obiective sau poate chiar înnăscute, nici ca avînd ca bază o experienţă subiectivă botezată uneori, cu sau fără intenţii, „pozitivistă". La o astfel de concepţie duce de fapt o educaţie, care porneşte de pe poziţii literaturizante şi subiectiviste. Noi pornim de la teza că, la baza cunoştinţelor noastre juste, nu poate sta decît experienţa obiectivă, experienţa care reflectă lumea reală în manifestările şi esenţa ei. O astfel de poziţie va însănătoşi desigur, oriunde şi activitatea literar-artistică, integrînd-o unei concepţii unitare şi sănătoase despre lume.

3. Principiul legării teoriei cu practica muncii productive, în spiritul instrucţiei sau învăţămîntului politehnic, este un al treilea mare principiu al învăţămîntului democratic în sensul contemporan al cuvîntului.

Este astăzi evident pentru toată lumea, care vrea să vadă că viaţa socială, pe treapta ei cea mai înaltă de evoluţie, elimină elementul exploatator din structura ei. Omul viitorului este omul muncii. Viaţa cere pentru el o educaţie în acest sens: o educaţie în, prin şi pentru muncă — o educaţie şi instrucţie politehnică totodată.

Noţiunea de învăţămînt politehnic, aşa cum au conturat-o clasicii marxism-leninismului, este îndeajuns de bine cunoscută. El înseamnă, după cum se ştie, cunoaşterea de către elevi a bazelor ştiinţifice ale producţiei moderne şi însuşirea de către ei de deprinderi elementare în legătură cu ramurile cele mai importante ale acestei producţii.

Este evident, aproape pentru oricine, că şcoala tradiţională a rămas mult în urma vieţii, din acest punct de vedere. Absolvenţii acestei şcoli, cei mai buni se aleg cu cunoştinţe şi subtilităţi de gîndire, care pot uneori să-i impresioneze, dar care, privite în mod serios, apar ca adevărate naivităţi, dacă le comparăm cu nivelul modului de a vedea al celui ce trăieşte în realitatea vieţii, ştiinţei, tehnicii şi în general a producţiei moderne. Din acest punct de vedere, este evident că literatul cel mai rafinat, străin de munca productivă la nivelul timpului său, nu ne poate apărea decît ca serios rămas în urma unui muncitor, cu o cultură medie suficientă, dar care trăieşte realitatea vieţii de azi.

Principiul învăţămîntului politehnic este un principiu eminamente democrat pentru două motive: pentru că leagă pe om de viaţa modernă în ceea ce are ea mai caracteristic, mai fundamental, munca şi producţia; pentru că, în al doilea rînd, el dă posibilitatea ca, în cadrul transformărilor rapide pe care le înregistrează producţia modernă, să poată uşor trece orice muncitor de la o unitate de producţie la alta şi chiar de la un gen de producţie la altul. Învăţămîntul politehnic dă posibilitatea oricărui cetăţean să se orienteze liber spre munca productivă, să se califice cu uşurinţă în diversele ramuri ale acestei munci şi, la nevoie, să poată intra nemijlocit în cîmpul muncii productive. În locul aşa-zisei „selecţii profesionale", apoi preconizată de psihotehnică, selecţia bazată pe alegerea din rîndul celor formaţi oarecum „spontan", punem o orientare sau măsuri de orientare şi chiar preorientare profesională; în locul unei selecţii care nu e departe de selecţia naturală, punem o orientare dirijată potrivit cu nevoile omului.

Şcoala de cultură generală politehnizată nu înseamnă, cum s-a spus uneori, profesionalizarea şcolii medii, ci un mijloc de a-l forma pe om mai aproape de viaţă. Ea este totodată şi un mijloc de a orienta pregătirea ştiinţifică a omului pe singurul drum pe care ea şi pînă acum a realizat progresele uriaşe cu care omul se mîndreşte: legarea ştiinţei de practică pentru generalizarea acesteia, pentru o teorie care să pornească de la practică şi să se întoarcă la practică. Cînd la acest lucru este interesată, din punct de vedere şcolar, toată masa cetăţenilor, este limpede că nu putem considera principiul învăţămîntului politehnic, decît ca unul din principiile de temelie pentru democratizarea învăţămîntului.

4. Principiul respectului faţă de om, fără nici un fel de discriminare, unit cu exigenţa cea mai mare cu putinţă, în legătură cu formarea omului nou, constructor, al unei lumi noi de progres, democraţie şi pace.

Respectul faţă de om presupune mai întîi dezvoltarea multilaterală a omului, potrivit cu puterile sale şi cu scopurile educaţiei. Pe lîngă educaţia intelectuală şi politehnică, despre care am vorbit, acest principiu cere o justă educaţie fizică, estetică şi morală — o justă educaţie în, prin şi pentru colectiv[3]. Cere de asemenea ca, alături de metodele de învăţămînt, asupra cărora pedagogia şi-a îndreptat mai mult atenţia pînă acum, să se acorde mai multă atenţie metodelor de educaţie.

În adevăr, este cazul să constatăm că, dacă în materie de educaţie intelectuală, didactica ne învaţă principiile unui bun plan şi unor bune programe de învăţămînt, principiile unei bune organizări a procesului de predare în şcoli, metodele de învăţămînt şi metodele de control ale muncii didactice, în problemele de educaţie fizică, educaţie estetică şi mai ales educaţie morală, pedagogia ne învaţă mult mai puţin. În afară de ceea ce ne-au lăsat pedagogii progresişti ai trecutului, de altfel foarte puţin, în afară de ceea ce ne-a lăsat Anton Semionovici Makarenko — acesta mult mai mult — metodica educaţiei nu s-a îmbogăţit prea mult. E un mare merit al pedagogiei sovietice faptul că în ultima vreme a abordat această problemă frontal şi cu curaj. La opera ei trebuie să ne alăturăm cu toţii şi noi ceilalţi.

O problemă importantă pentru şcoala democrată este aceea a disciplinei şi anume a disciplinei conştiente. O adevărată şcoală democrată nu e împotriva disciplinei. Din contră. Ea nu e, de aceea, nici împotriva pedepselor, dar condamnă orice pedeapsă sau măsură disciplinară care umileşte şi atinge pe om şi copil în demnitatea lor. Pedepsele corporale în special nu pot fi sub nici un motiv admise.

---

[3] La şedinţa Comitetului Administrativ F.I.S.E. s-a discutat mult asupra posibilităţilor de aplicare a principiului educaţiei în, prin şi pentru colectiv, ca şi asupra învăţămîntului politehnic.

S-a pus problema dacă asemenea principii sînt aplicabile numai în ţările socialiste şi de democraţie populară, sau pot fi avute în vedere şi în practica şcolii din ţările capitaliste. Punctul de vedere unanim admis, pînă la urmă, a fost că principiile învăţămîntului democrat formează un tot indivizibil, pentru care pedagogii progresişti din toată lumea trebuie să lupte, atît pe plan politic cît şi ştiinţific şi profesional. Realizarea lor însă, evident, este în funcţie de condiţiile social-politice şi economice din fiecare ţară.

În problema educaţiei în spiritul respectului faţă de om, un rol de seamă trebuie să atribuim educaţiei în spiritul patriotismului, al prieteniei între popoare şi al păcii. Coexistenţa paşnică, colaborarea şi întrecerea paşnică între popoare se impun astăzi ca o lege a dezvoltării mai departe a umanităţii; se impun din punct de vedere economic, politic şi cultural. Dacă în manifestările oamenilor şi popoarelor vedem manifestîndu-se sentimente contrare acestui spirit, trebuie să înţelegem că educaţia, şcoala din lumea întreagă, nu şi-a făcut nici ea pe deplin datoria.

5. Principiul împletirii rolului conducător al educaţiei cu profundul ataşament al cadrelor didactice faţă de cauza întregului popor.

Pentru noi este evident astăzi rolul determinant pe care educaţia îl are în formarea omului. Noi nu subscriem la teza fatalităţii, eredităţii, nici la aceea a atotputerniciei mediului sau a ambilor factori cu exclusivitate. Educaţia, acţiunea conştientă de formare a omului, în funcţie de un scop, aceasta este ceea ce a format şi formează pe om, ca om, în primul rînd. Această temă a noastră dă, se înţelege, un rol deosebit în dezvoltarea umanităţii şi a fiecărui popor în parte, şcolii şi educatorilor. Aceasta, însă, cere acestora, adică şcolii şi educatorilor, să nu servească scopuri străine de scopurile umanităţii, să fie profund ataşaţi popoarelor şi năzuinţelor lor, spre o viaţă mai bună şi mai luminoasă. Aceasta impune şi pedagogiei, cercetărilor ştiinţifice în domeniul educaţiei, să se pună şi ele în slujba educaţiei în spiritul umanismului muncii, în slujba poporului muncitor.

În spiritul acestui principiu, o bună parte din cadrele didactice, din lumea întreagă, au activat, am putea spune, de cîteva decenii, pe o linie în general justă. Încă de la finele secolului trecut, diferitele asociaţii şi apoi sindicatele profesionale din toate ţările, luptînd adesea din greu cu autorităţile din statele respective, au promovat o linie de politică şcolară populară remarcabilă. Lupta nu este, se înţelege, terminată. Este necesar un efort tot mai unit al cadrelor didactice progresiste din întreaga lume, care, conştiente de rolul educaţiei şi profund ataşate intereselor cu adevărat vitale ale poporului muncitor, să ducă mai departe spre noi cuceriri, lupta începută.

Principii ale educaţiei democratice, enunţate aci, constituie poziţii de pe care poate fi judecată şi îndrumată întreaga acţiune educativă, de azi, pentru formarea omului nou în interesul comun al tuturora şi al fiecăruia în parte. Un sistem şcolar unitar, cultivînd ştiinţa legată de practica producţiei, la nivelul ştiinţei contemporane, educînd multilateral pe om în respectul pentru ceea ce el este şi mai ales pentru ceea ce trebuie să fie, o şcoală servită competent de cadre didactice profund ataşate cauzei poporului muncitor şi prieteniei între popoare, iată trăsături care disting, trebuie să distingă o adevărată şcoală democratică, spre deosebire de şcoala trecutului.

*

Dacă ne gîndim bine, principiile şcolii democrate, aşa cum se conturează pentru ştiinţa pedagogică, reflectă de fapt tendinţe obiective de dezvoltare ale şcolii din vremea noastră, dictate şi ele la rîndul lor de tendinţele obiective de dezvoltare ale vieţii moderne. Aceste tendinţe, potrivit acestor principii şi cu eforturi susţinute, se realizează treptat, după împrejurări pe

toată fața globului. În cele ce urmează, noi vom arăta cum se realizează ele în țara noastră, Republica Populară Romînă.

În Republica Populară Romînă, școala se dezvoltă pe un drum nou, cu adevărat democrat, din 1948. S-au împlinit anul acesta, în 3 august, 10 ani de la Reforma învățămîntului nostru. Pentru țara noastră această reformă a însemnat, atît din punctul de vedere al principiilor, cît și din punctul de vedere al realizărilor deja înfăptuite pe baza ei, o adevărată cotitură, sau, cum a caracterizat-o tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej, „o piatră de hotar" între școala nouă și școala trecutului. O școală unică democrată, realist-științifică și laică, care leagă totodată strîns teoria de practică, asigurînd dezvoltarea multilaterală și armonioasă a ființei umane, o școală pusă în slujba poporului muncitor și a colaborării între popoare, aceasta este școala stabilită în Republica Populară Romînă prin reforma din 3 august 1948.

În adevăr, sistemul școlar din Romînia veche era departe de a fi unitar. Aveam în realitate două sisteme deosebite de învățămînt: unul pentru cei cu situații economice și sociale privilegiate în care intrau, în cea mai mare măsură, diferitele tipuri de școală secundară și învățămîntul superior, altul pentru restul poporului, în care era cuprinsă mai întîi școala primară și anexa ei, așa-numită uneori școală complimentară. Școala complimentară avea un caracter primitiv, mai mult de repetare a cunoștințelor elementare căpătate în primele patru clase. Școala complimentară și, alături de ea, și unele școli de grad secundar, ca de pildă școlile normale de învățători, școlile de meserii, școlile agricole erau școli cu ciclu închis, adevărate „înfundături" care nu dădeau dreptul la o cultură mai înaltă. Școlile secundare propriu-zise, care deschideau drum către învățămîntul superior, făceau după cum am arătat, lucrul acesta numai pentru o minoritate privilegiată. În genere, procentul fiilor de muncitori și țărani muncitori, adică a marei mase de cetățeni ai țării, care să treacă printr-o școală secundară completă și dincolo de aceasta, n-a depășit niciodată în trecut 5—6%.

În locul acestui sistem, profund nedemocrat, sistemul actual este deschis oricui. Oricine are dreptul să urmeze pînă la cea mai înaltă treaptă de învățămînt, potrivit cu aptitudinile și munca pe care este dispus să o depună. S-au desființat „înfundăturile". Școala este cu adevărat gratuită pentru primele șapte clase. Printr-un sistem de burse, acordate elevilor ai căror părinți au venituri mai modeste, iar ei se arată sîrguincioși la învățătură, școala medie, adică ultimele patru clase ale liceului, sînt accesibile oricărui copil merituos.

Sistemul nostru școlar cuprinde: o școală elementară de șapte ani împărțită în două cicluri (ciclul I: primele patru clase, și ciclul II, clasele V-VII), o școală medie (clasele VIII-XI) și învățămîntul superior. La acestea, mai trebuie adăugate instituțiile de educație preșcolară înființate fie de organele respective ale puterii de stat, fie de întreprinderi. Ele sînt foarte numeroase atît în centrele mari muncitorești cît și la sate, pe lîngă gospodăriile agricole de stat și gospodăriile agricole colective. Un fapt este necesar să-l subliniem de la început, că în anii puterii democrat-populare analfabetismul moștenit de la vechiul regim, care se ridica la 23% din populație, a fost lichidat pentru populația care nu trece astăzi de 60 ani. De asemenea, clasele V—VII, echivalente cu clasele primului ciclu din liceul vechi, școlarizează un număr mai mare decît împătrit de elevi, urmînd ca în anii ime-

diat următori, şcoala de 7 ani să fie complet generalizată. După ritmul cu care dezvoltarea şcolii de şapte ani s-a realizat pînă acum, avem toate motivele să credem că lucrul acesta se va înfăptui în viitorul cel mai apropiat.

În ce priveşte caracterul discriminatoriu al şcolii vechi, putem spune că şi el a fost complet lichidat, nu numai legal, ci şi în faptă. Dreptul la învăţătură, pe toate treptele de învăţămînt, este deopotrivă asigurat oricărui cetăţean al ţării, fără deosebire de sex, naţionalitate sau confesiune religioasă. Spre deosebire de trecut, minorităţile naţionale, toate, îşi au şcoli de cultură generală în limba maternă, iar pentru naţiunea maghiară, cea mai numeroasă dintre minorităţile naţionale, avem şi învăţămîntul superior, organizat în limba minorităţii respective.

Nu putem spune desigur, că şcoala unică, deopotrivă accesibilă tuturor, s-a realizat încă în mod perfect. Componenţa socială a elevilor şi studenţilor noştri nu reflectă întru totul realitatea socială şi drepturile democratice ale poporului. Numărul elevilor şi studenţilor ieşiţi din rîndurile micii burghezii este încă mult mai mare decît ceea ce reprezintă proporţional mica burghezie, faţă de restul poporului muncitor. Este însă un proces de continuă ascensiune a poporului muncitor la învăţătură şi cultură, pe care statul îl urmăreşte şi îl ajută cu înţelepciune şi perseverenţă.

Realizări tot aşa de importante a înregistrat şcoala din Republica Populară Romînă şi pe linia principiului învăţămîntului realist-ştiinţific pentru eliberarea poporului din jugul neştiinţei şi superstiţiilor. O simplă comparaţie între planurile şi programele de învăţămînt din trecut şi cele de azi ne poate edifica complet asupra acestui lucru. Următorul tablou ne poate ilustra cele afirmate aci cu privire la modul cum este orientată şcoala noastră azi, spre deosebire de şcoala trecutului în ce priveşte planurile de învăţămînt. Acest tablou ne arată cum erau distribuite cunoştinţele pe ore de învăţămînt, în cadrul următoarelor grupe de discipline şcolare: discipline umanistice, discipline privind ştiinţele naturii şi discipline menite să dea elevilor o tehnică sau deprinderi diverse (caligrafie, desen, muzică, educaţie fizică). Am ales trei momente din istoria şcolii noastre: legea din 1910, care arată structura şcolii noastre de cultură generală (liceul) înainte de primul război mondial; legea din 1928, care stabileşte o structură, aşa cum au conceput-o oamenii vechiului regim, între cele două războaie mondiale la noi şi reforma din 1948 despre care am vorbit.

reforma şcolară din	tipul de şcoală secundară	procentul de ore acordat pe grupe de discipline		
		discipline umanistice	ştiinţele naturii	deprinderi diverse
1910	clasic	83,0%	7,1%	9,9%
	modern	65,1%	25,0%	9,9%
	real	50,8%	36,6%	12,6%
1928	—	59,8%	26,4%	13,8%
1948	—	44,7%	45,3%	10,0%

Din acest tablou se poate vedea orientarea realist-ştiinţifică pe care şcoala din Republica Populară Romînă a realizat-o prin reforma de la 1948, aceasta negreşit în măsura în care cifrele pot să demonstreze acest lucru.

Dar cifrele nu pot spune totul. Este nevoie să adăugăm că în programe şi în manualele şcolare linia imprimată şcolii noastre este în adevăr una de caracter consecvent ştiinţific atît în domeniul ştiinţelor naturii, cît şi în domeniul ştiinţelor sociale (umanistice). În programele şcolii din Romînia, în trecut, nu lipseau cu totul elemente de conţinut ştiinţific. Ele se găseau mai ales în aşa-zisa grupă a „ştiinţelor pozitive", dar alături de acestea se preda cu loc de cinste religia şi destule teorii cu caracter neştiinţific, precum şi o anumită filozofie şi sociologie, care se sileau să împace contradicţii de neîmpăcat, acoperind cu terminologie savantă lipsa de concepţie ştiinţifică. O astfel de programă şi astfel de manuale nu puteau să ducă decît cel mult la un agnosticism sau scepticism prematur, îmbîcsind minţile copiilor şi tinerilor cu un conglomerat eterogen, enciclopedic şi de compromis foarte dăunător formării lor spirituale.

În baza programelor şcolare din Republica Populară Romînă stă astăzi o concepţie riguros ştiinţifică despre lume. În această concepţie natura ca şi societatea sînt concepute ca un tot unitar, guvernat de legi obiective, legi pe care omul poate şi are datoria să le cunoască pentru viaţa sa şi activitatea sa practică şi creatoare. Această concepţie este consecvent aplicată, atît în ştiinţele naturii, cît şi în ştiinţele sociale, istorie, literatură, artă. Această concepţie dă tînărului încredere în posibilitatea de cunoaştere a lumii, încredere în putinţa transformării acestei lumi, pe linia unui progres infinit, la care el este chemat ca să participe cu toată încrederea.

După şapte ani de aplicare a reformei şcolare din 3 august 1948, în 1955 s-au putut constata roadele îmbucurătoare pe care şcoala din Republica Populară Romînă le-a putut da prin aplicarea principiilor reformei. Înregistrînd aceste succese, Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn a constatat şi o serie de deficienţe în aplicarea reformei. Pe linia trasată de Congres, Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a organizat în primăvara anului 1956 o largă consfătuire a cadrelor din învăţămîntul de cultură generală, pe raioane şi apoi pe plan republican, în care s-au analizat şi dezbătut atît realizările cît şi deficienţele constatate. Pe baza acestei analize, s-a propus şi s-a dat o hotărîre a Partidului şi Guvernului, din 13 iulie 1956, de îmbunătăţire a învăţămîntului de cultură generală. S-a constatat, în adevăr, cu acest prilej, cît de juste şi de eficace sînt principiile care stau la baza reformei din 1948. Această reformă este, din acest punct de vedere, fundamentul pe care rămîne să se clădească şi în viitor şcoala democratică în Republica Populară Romînă. Deficienţele constatate, în aplicarea legii, şi măsurile preconizate prin Hotărîrea amintită sînt menite şi ele să consolideze temeliile puse de lege.

În urma hotărîrii Partidului şi Guvernului, privitor la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală, s-au introdus o serie de modificări în planurile şi programele de învăţămînt, dintre care pomenim mai ales pe următoarele: prelungirea şcolarităţii, în şcoala de cultură generală, de la 10 ani la 11 ani, bifurcarea şcolii medii în ultimele două clase (secţia reală şi secţia umanistă), măsuri pentru introducerea mai organizată a principiului învăţămîntului politehnic în şcoala de cultură generală.

În ce priveşte bifurcarea şcolii medii, trebuie să arătăm că ea este realizată pe o linie, care nu afectează unitatea programei în spiritul ei. Deosebirea între secţia reală şi secţia umanistă constă numai în faptul că, la prima se pune accentul pe un volum mai mare de cunoştinţe matematice, la cea de-a doua, pe un volum ceva mai mare de cunoştinţe literare privind limba şi literatura romînă şi limba latină. Trebuie să mai observăm, de asemenea, că, în aplicarea acestor dispoziţii, un număr restrîns de şcoli au secţia umanistică.

Problema furcaţiei în şcoala de cultură generală se discută astăzi şi de către pedagogia sovietică, pentru a adapta şi mai mult şcoala la nevoile vieţii şi la aptitudinile elevilor[4]. Din discuţiile de pînă acum reiese, după cît se pare, că direcţia în care trebuie să se realizeze această măsură este să lege întreaga problemă de nevoile reale ale şcolii: cultură ştiinţifică-tehnică, orientare spre viaţa practică şi cultură literar-filozofică, temelia rămînînd obiectele ce contribuie la formarea unei mentalităţi, la înălţimea ştiinţei şi tehnicii contemporane.

Măsuri importante s-au luat pe baza hotărîrii din 1956 şi în ce priveşte politehnizarea învăţămîntului, prin restructurarea programelor de matematică, fizică, chimie, ştiinţele naturale, geografie şi desen liniar, precum şi prin introducerea lucrărilor practice de atelier şi agricole. S-au prevăzut pentru lucrări practice cîte două ore pe săptămînă (la unele şcoli şi mai multe), pentru toate clasele de la a V-a la a XI-a. În urma acestor măsuri, planul de învăţămînt al şcolii de cultură generală a căpătat o structură puţin deosebită faţă de trecut. S-a schimbat în special structura şcolii medii. Aceasta se prezintă astăzi astfel:

SECŢIA	ştiinţele naturii	şt. sociale (umanistice)	deprinderi diverse
Secţia reală	47,0%	40,6%	12,4%
Secţia umanistică . . .	42,5%	46,1%	11,4%

Structura actuală a programelor noastre arată, prin urmare, o întărire a principiului realist-ştiinţific şi o apropiere mult mai mare a şcolii de nevoile vieţii şi ale producţiei. Ţinînd seama de faptul că şcoala de şapte ani va fi în curînd generalizată pentru toţi copiii în vîrstă prevăzută de lege, această programă răspunde mai bine necesităţilor. Absolvenţii şcolii de şapte ani sînt pregătiţi atît în vederea urmării cu succes a şcolii medii de 11 ani, cît şi a posibilităţilor de a se îndruma spre şcoli profesionale şi producţie. De asemenea, absolvenţii şcolilor medii nu vor căpăta numai o pregătire teoretică, în vederea învăţămîntului superior, ci şi o orientare, care să le dea posibilitatea să poată intra cu uşurinţă direct în producţie. Prin aceasta, dreptul la cultură medie este asigurat tuturor cetăţenilor, treptat ce trece la lichidarea diferenţelor între oamenii muncii fizice şi oamenii

[4] N. K. Goncearov. Despre introducerea furcaţiei în clasele mari ale şcolii medii (Sovetskaia Pedagoghika, nr. 6/1958, pag. 12—37).

muncii intelectuale, iar producția este servită de elementele cele mai potrivite fără a lipsi pe cineva de putința de a-și valorifica aptitudinile și pregătirea.

Măsurile privind organizarea și conținutul școlii de cultură generală, în spiritul democratic arătat, sînt completate în Republica Populară Română, cu măsuri care privesc latura educativă în spiritul concepției comuniste despre lume și viață. Educația fizică în școală și în instituțiile ce conlucrează cu școala, educația estetică și educația morală prin procesul de învățămînt și în instituții sau cercuri ale elevilor și tineretului, capătă un caracter tot mai sistematic și mai metodic în acest sens. Trebuie să arătăm că în ultimii ani alături de școală și Institutul de științe pedagogice, aproape întreaga noastră presă, se preocupă foarte îndeaproape, de problema educației patriotice, a prieteniei între popoare și a luptei pentru pace. Preocuparea noastră astăzi este ca întregii munci educative în spirit comunist (educația fizică, educația intelectuală și politehnică, educația estetică, educația morală, educația în spiritul patriotismului și prieteniei între popoare), să-i dăm un caracter mai sistematic, metode și procedee mai precise.

Toate aceste realizări sînt însă desigur în funcție și de ceea ce s-a numit uneori figura centrală a învățămîntului: profesorul sau învățătorul. Școala noastră a moștenit de la școala din Romînia veche, unele cadre didactice bine pregătite din punct de vedere profesional și cu multă dragoste pentru meseria lor. Orientarea lor, însă, lăsa adesea de dorit, atît în ceea ce privește conținutul realist-științific al învățămîntului, cît și din punctul de vedere al modului cum privesc unele probleme educative. Pe lîngă aceasta, extinderea bruscă aproape, pe care a luat-o învățămîntul nostru de toate gradele, cerea pregătirea de noi cadre într-un ritm și cu un volum deosebit. Acest rol l-au îndeplinit, în anii puterii democrat-populare, școlile pedagogice, institutele pedagogice de doi ani și de patru ani, și unele facultăți ale universității. Un rol important în pregătirea cadrelor în deceniul ultim l-a jucat, de asemenea, sistemul de stat pentru perfecționarea cadrelor (București, Iași, Cluj, Timișoara). Prin aceste institute se asigură o bună orientare realist-științifică, precum și ținerea la curent a cadrelor didactice în progresul continuu al științei și al metodelor de educație și învățămînt.

Dacă la acestea mai adăugăm și alte măsuri luate de partid și guvern, prin diverse hotărîri, pentru îmbunătățirea nivelului de trai și de stimulare a activității cadrelor, ne putem da seama destul de bine de efortul pe care Republica Populară Română l-a făcut și îl face pentru a asigura școlii cadre didactice vrednice să joace rolul conducător în formarea tinerei generații, cadre care să fie totodată cu devotament atașate cauzei poporului muncitor.

Prin toate aceste măsuri, școala noastră se străduie și devine tot mai mult o școală a progresului, a democrației și a păcii, servită de cadre didactice capabile să îndeplinească o asemenea înaltă misiune.

ПРИНЦИПЫ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ И ИХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ в Р. Н. Р.

(резюме)

В первой части этого очерка, автор раскрывает как развилась сущность понятия демократической школы начиная с древности до наших дней.

В Румынской Народной Республике, реформа образования от 1948 года уточнила принципы демократизации школы, ставшей единной государственной школой, доступной всем гражданам страны нёвзирая на пол, материальное положение или вероисповедание.

Благодаря реформе от 1948 года, образование стало научнореалистическим и светским. В то же время было введено политехническое обучние в общеобразовательной школе.

Цель новой школы — коммунистическое воспитание учащихся. Учащиеся воспитываются в духе уважения человека, борьбы за мир между народами.

Наш народно — демократичекий строй оказывает особое внимание педагогам, имеющим главную роль в работе по демократизации школы.

Большие успехи достигнутые до сих пор являются результатом правильной просветительной политики Румынской Радочей Партии.

LES PRINCIPES DE L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE ET LEUR RÉALISATION EN R. P. R.

(Résumé)

Dans la première partie de cette étude, l'auteur montre comment le sens de la notion d'école démocratique a évolué depus l'antiquité jusqu'à nos jours.

Dans la République Populaire Roumaine, la réforme de l'enseignement de 1948 a precisé les principes de la démocratisation de l'école, devenue école unique d'état, accessible à tous les habitants du pays sans discrimination de sexe, race, situation matérielle ou religion.

Grâce à la réforme de 1948 l'enseignement est devenu un enseignement réaliste-scientifique et laïque. En même temps, on a introduit l'enseignement polytechnique dans l'école de culture générale.

La nouvelle école a pour bût l'éducation comuniste des élèves. Les élèves y sont éduqués dans l'esprit du respect de l'homme et de la lutte pour la paix entre les peuples.

Notr regime de démocratie populaire accorde une attention spéciale aux enseignants, qui ont le rôle principal dans l'effort pour la démocratisation de l'école.

Les grand succés obtenus jusqu'à présent sont les résultats de cette juste politique culturelle du P.O.R.

REALIZĂRI IMPORTANTE PE LINIA LEGĂRII TEORIEI DE PRACTICĂ ȘI A INTRODUCERII ELEMENTELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT POLITEHNIC ÎN ȘCOLILE DE CULTURĂ GENERALĂ DIN CAPITALĂ

C. PETRICU
Șeful Secției de învățământ a Capitalei

Prefacerile revoluționare pe plan economic și social din țara noastră, înfăptuite de oamenii muncii sub conducerea partidului, după 23 August 1944, au determinat schimbări structurale, adînci, și în domeniul culturii și învățămîntului.

Reforma învățămîntului, din 3 august 1948, inițiată de partid, a însemnat actul de naștere al școlii democrat-populare. Reforma învățămîntului a deschis larg porțile școlii fiilor oamenilor muncii și a pus bazele unui învățămînt cu adevărat realist științific. Școala noastră a fost astfel desprinsă în mod revoluționar din mrejele concepției idealiste și mistice, tipică școlii burgheze.

Școala democrat-populară a devenit principala instituție de pregătire a cadrelor necesare construirii orînduirii noi. Ea s-a străduit și se străduiește continuu să pregătească tineretul pentru viață, pentru muncă, pentru dezvoltarea patriei noastre pe drumul socialismului și al păcii. Această concepție, care a stat la baza învățămîntului nostru, a fost mereu reluată și adîncită de către partid, paralel cu celelalte transformări ale economiei noastre.

Astfel, la Congresul învățătorilor din 1952, tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej a subliniat necesitatea ridicării calității învățămîntului, în vederea pregătirii viitorilor absolvenți pentru viață.

Directivele Congresului al II-lea al P.M.R. prevăd, de asemenea, sarcina ridicării nivelului științific al conținutului învățămîntului și întăririi legăturii teoriei cu practica, pentru ca elevii școlilor noastre să cunoască bazele producției contemporane și să știe cum să le aplice.

Cercetînd și folosind experiența școlii sovietice s-a ajuns la concluzia că cea mai sigură cale pentru legarea învățămîntului de practică, de munca productivă, o constituie învățămîntul politehnic de cultură generală. Congresul al II-lea al P.M.R. și ulterior Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri, cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală din R.P.R., din 13 iulie 1956, a arătat importanța și măsurile ce trebuie luate pentru traducerea în viață a acestor sarcini.

Introducerea elementelor de învăţămînt politehnic uşurează înţelegerea ştiinţifică a proceselor de producţie, realizează o strînsă legătură între teorie şi practică şi creează condiţiile necesare menţinerii unui contact strîns cu cele mai noi descoperiri ştiinţifice şi tehnice.

Învăţămîntul politehnic poate să realizeze adevărata pregătire a cadrelor necesare economiei unui stat socialist; aşa cum arată V. I. Lenin, numai învăţămîntul legat de munca productivă poate face faţă cerinţelor pe care le ridică ştiinţa şi tehnica modernă dintr-o societate socialistă.

Realizarea principiului realist-ştiinţific al reformei şi prin legarea teoriei de practică şi a introducerii elementelor de învăţămînt politehnic, mai ales la obiectele din cadrul ştiinţelor naturii, a constituit o preocupare centrală pentru Secţia de învăţămînt a Capitalei, Secţiile de învăţămînt raionale, conducerile de şcoli şi cadrele didactice din Bucureşti.

Mijloacele prin care s-a făcut legătura între cunoştinţele teoretice şi practică au fost multiple şi variate.

Astfel, lecţia ca formă de bază în predarea cunoştinţelor a căpătat aspecte noi în conţinutul ei, mai ales la fizică, chimie, ştiinţele naturale, matematici, geografie, desen liniar.

Lecţiile au început din ce în ce mai mult să fie legate de practică, de producţie; au fost însoţite de experienţe demonstrative în laborator, de proiecţii de filme şi diafilme. În cadrul lecţiilor s-au rezolvat probleme al căror conţinut era în legătură cu producţia.

Astfel, la Şcoala medie nr. 10, la lecţia de fizică despre studiul maşinilor termice s-au dat explicaţii clare, ştiinţifice, accesibile înţelegerii elevilor şi au fost ilustrate prin scheme îngrijit executate la tablă; în acelaşi scop s-a folosit şi macheta unei maşini termice, subliniindu-se în cadrul lecţiei însemnătatea acestor maşini în ceea ce priveşte producţia.

La Şcoala medie nr. 20 — la fizică s-a folosit un bogat material ilustrativ şi s-a făcut legătura între cunoştinţele predate şi procesul de producţie; astfel, la predarea legii lui Pascal s-au făcut aplicaţii cu privire la presa şi frîna hidraulică, iar cu ocazia predării legii lui Bernoulli s-a vorbit despre aplicarea acesteia la injectoarele motoarelor cu ardere internă, la locomotive, la încălzirea cuptoarelor.

La Şcoala medie nr. 17, în desfăşurarea lecţiei cu privire la transformarea energiei electrice în energie mecanică, s-au demonstrat elevilor principiile care stau la baza acestui proces; elevii au fost îndrumaţi să descrie, să demonteze şi să monteze un motor electric, să facă schiţa motoraşului în întregime, cît şi a pieselor lui componente şi apoi să-l pună în funcţiune.

La ştiinţele naturii, la Şcoala nr. 121, lecţiile s-au desfăşurat prezentîndu-se noţiunile în legătura lor cu practica. Astfel, în predarea ciclului de lecţii „Condiţiile de cultivare a plantelor", „Fertilitatea solului" şi „Îngrăşămintele" a fost explicată elevilor influenţa tuturor condiţiilor asupra plantelor şi contribuţia omului în folosirea mijloacelor agrotehnice înaintate pentru obţinerea unor recolte bogate. Profesoara a subliniat grija partidului şi a guvernului nostru pentru dezvoltarea unei agriculturi mecanizate, bazată pe cuceririle ştiinţei, rolul G.A.S. şi importanţa creşterii sectorului socialist în agricultură.

La Şcoala de 7 ani nr. 98, în predarea geografiei, elevii au fost deprinşi cu observarea fenomenelor atmosferice. Încă de la începutul anului s-au dat lămuriri elevilor din clasa a V-a asupra felului în care trebuie să-şi întocmească caietul de observaţii meteorologice, în care să-şi noteze temperatura, direcţia şi intensitatea vîntului, precipitaţiile atmosferice. În cadrul aceluiaşi obiect elevii au construit giruete, pluviometre, animometre etc.

Exemple de acest fel sînt nenumărate. Ele arată că majoritatea cadrelor didactice din oraşul Bucureşti au înţeles necesitatea legării organice a noţiunilor teoretice de practică, de viaţă, şi au folosit pe scară largă metode adecvate (lucrări de laborator frontale, demonstrarea în cadrul lecţiilor a materialului didactic — planşe, machete, scheme), folosirea diafilmelor şi filmelor.

O altă formă de activitate pentru realizarea legăturii teoriei de practică a constituit-o activitatea în afară de clasă şi şcoală.

La început, activitatea în cercuri a avut caracter teoretic şi avea ca scop principal adîncirea şi dezvoltarea unor capitole din programe, care nu puteau fi tratate dezvoltat în orele prevăzute în planul de învăţămînt.

Cu timpul însă, activitatea în aceste cercuri a început să fie legată tot mai mult de practică. Astfel, în cercurile de fizică şi chimie au început să se construiască aparate, să se facă experienţe demonstrative.

La matematică s-a început să se rezolve probleme practice pe teren, legate de geometrie şi de trigonometrie, construindu-se în acest scop aparatele simple necesare.

Un pas înainte în legarea teoriei de practică îl constituie înfiinţarea, în conformitate cu instrucţiunile Ministerului Învăţămîntului şi Culturii, a cercurilor tehnice.

În Capitală au luat fiinţă cercuri de radio, foto, automobilism, aeromodelism, electrotehnice, cercuri ale micilor tehnicieni şi naturalişti. În prezent există, în afară de cercurile micilor tehnicieni şi naturalişti, un număr de 33 cercuri tehnice, în cele 8 raioane ale Capitalei.

Astfel, cercul electrotehnic de la Şcoala medie nr. 15 din raionul 23 August şi cercurile de radio şi foto au obţinut rezultate însemnate, prin confecţionarea unor aparate care au permis elevilor să-şi însuşească principiile pe care se bazează construcţia acestor aparate şi tehnica folosirii lor. Rezultatele practice ale activităţii în cercul de radio s-au concretizat prin construirea unor aparate de radio cu galenă sau cu lămpi.

În cercurile auto de la Şcolile medii nr. 1, 20, 23, 28 ş.a., elevii învaţă să cunoască motorul cu explozie — demontarea, montarea, funcţionarea lui, ceea ce le va înlesni să înveţe cu uşurinţă conducerea automobilului.

Un alt mijloc de cunoaştere a producţiei moderne şi de legare mai temeinică a cunoştinţelor teoretice de practică îl constituie excursiile, vizitele în producţie. În cadrul excursiilor organizate în întreprinderile din oraşul Bucureşti, elevii au luat contact cu muncitorii şi tehnicienii întreprinderilor familiarizîndu-se în felul acesta cu unele procese tehnologice ale producţiei. Aceste vizite şi excursii în producţie au fost pregătite din ce în ce mai bine.

Peste 1000 elevi din raionul N. Bălcescu au vizitat „Uzinele Tudor Vladimirescu", „Bumbăcăria Jilava", „Observatorul Astronomic", „Uzinele Steaua Roşie", „Fabrica Kirov", „Flamura Roşie".

În cadrul unei excursii ştiinţifice, elevii Şcolii medii nr. 18 „M. Eminescu" au vizitat, sub îndrumarea cadrelor didactice, „Fabrica de hîrtie" din Buşteni. Cu acest prilej elevii au putut observa diferite procedee tehnologice de prelucrare a lemnului, de transformare a celulozei în diferite calităţi de hîrtie etc.

În atelierele Întreprinderii de transport Bucureşti, Şcoala medie nr. 7 „I. L. Caragiale" a organizat cu elevii o serie de lecţii de mecanică. Pentru cercul tehnic auto-moto, şcoala a primit din partea întreprinderii şi diferite piese de automobil şi alte materiale.

Asemenea vizite au fost organizate de către majoritatea şcolilor din raionul 1 Mai; au fost vizitate astfel: „Uzinele Clement Gottwald", „Semănătoarea", „Electroaparataj", „Fabrica Bucureşti".

Aceste vizite şi excursii, organizate de şcoli, au contribuit la efectuarea unei legături mai strînse dintre cunoştinţele teoretice şi producţie; elevii au putut face astfel trecerea de la modelele didactice de aparate, la aparate şi maşini industriale.

Pentru adîncirea cunoştinţelor teoretice cîştigate de elevii noştri la clasă, o mare importanţă are ca ei să vadă modul cum sînt aplicate aceste cunoştinţe în producţie. Astfel, elevii clasei a VII-a, învăţînd despre însuşirile fizice ale apei şi rolul ei în viaţa plantelor şi animalelor, cu ocazia vizitării fermelor Bragadiru, Mogoşoaia, Băneasa ş.a., au văzut diferite sisteme de irigare a culturilor şi de administrare a apei la animale.

O altă formă de legătură a cunoştinţelor cu viaţa şi întreprinderile socialiste din ţara noastră a fost antrenarea unei mari mase de elevi în acţiuni cu caracter obştesc. Aceste acţiuni s-au făcut în colaborare şi de multe ori din iniţiativa organizaţiilor de U.T.M. S-au efectuat astfel mii şi mii de ore de muncă voluntară.

În cadrul acestor activităţi elevii din raionul I. V. Stalin, de exemplu, au contribuit la amenajarea parcurilor. Elevii Şcolilor de 7 ani nr. 102, 113 ş.a., din raionul N. Bălcescu, au participat în cadrul campaniei de înfrumuseţare a oraşului la săparea, plivirea şi îngrijirea peluzei de pe şoseaua Olteniţei (artera principală din cadrul circumscripţiilor acestor şcoli).

Aceste activităţi au contribuit la întărirea sentimentului patriotic, al dragostei pentru locul natal, la integrarea elevilor în munca colectivă şi la creşterea simţului de răspundere faţă de bunul obştesc.

* * *

An de an, prin grija partidului şi guvernului, legarea teoriei de practică a căpătat o amploare tot mai mare, datorită creării condiţiilor materiale corespunzătoare.

Comitetul Executiv al Sfatului Popular al Capitalei şi comitetele executive ale sfaturilor populare raionale au avut ca preocupare permanentă înzestrarea şcolilor cu laboratoare, ateliere, material didactic adecvat.

Din 1948 pînă în prezent au luat ființă zeci de laboratoare la școlile medii și la școlile de 7 ani. Numai în anul școlar 1957—1958 s-a alocat suma de lei 1 602 537 pentru procurarea materialului didactic de la Întreprinderea de material didactic a M.I.C.

Importantă a fost și contribuția comitetelor de părinți în opera de înzestrare a școlilor cu material didactic, precum și a cadrelor didactice care, cu sprijinul elevilor, au confecționat un bogat material didactic — completînd pe cel existent, ca: aparate de fizică și chimie, aparate simple pentru măsurători de teren, planșe, corpuri geometrice, machete, ierbare, acvarii, colțuri vii etc.

Aceste materiale au făcut obiectul unor expoziții organizate atît în cadrul școlilor la sfîrșitul anului școlar trecut, cît și pe raioane și Capitală, cu prilejul consfătuirilor raionale. Materialele didactice din cadrul expozițiilor au constituit un bogat mijloc pentru schimb de experiență între cadrele didactice și au stimulat pe numeroși profesori din Capitală să participe la concursul inițiat de Ministerul Învățămîntului și Culturii în legătură cu crearea de noi sortimente de material didactic.

Ținînd seama de rolul hotărîtor pe care-l au cadrele didactice în procesul de învățămînt, s-au organizat, pe baza îndrumărilor date de M.I.C., forme variate de activități pentru ridicarea nivelului lor ideologic și profesional.

Un număr mare de cadre didactice au fost îndrumate să urmeze cursurile I.P.C.D. Astfel, numai în anul școlar 1957—1958 au fost înscriși la aceste cursuri 346 profesori și 160 învățători. Aceste cursuri au contribuit la ridicarea calificării profesionale a cadrelor didactice și la un valoros schimb de experiență cu privire la conținutul lecțiilor și la metodele folosite pentru realizarea legăturii între cunoștințele teoretice și aplicațiile lor practice.

Cadrele didactice și conducerile de școli au înțeles necesitatea ridicării nivelului lor ideologic și profesional pentru ca, în activitatea la catedră, să lege cunoștințele teoretice de practică.

Totuși, în această primă etapă se simțea lipsa unor noi măsuri și mijloace pentru ca legătura dintre teorie și practică să se facă corespunzător cu cerințele producției noastre moderne.

Abia în anul școlar 1956—1957, în urma Hotărîrii C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R., din iulie 1956, s-a trecut la înfăptuirea treptată a învățămîntului politehnic în școala noastră de cultură generală, acesta devenind principalul mijloc pentru dezvoltarea multilaterală a elevilor și întăririi legăturii învățămîntului cu producția socialistă.

Învățămîntul politehnic, ca element component al educației comuniste, asigură elevilor noștri o pregătire multilaterală și un larg orizont științific despre toate fenomenele ce se petrec în jurul nostru.

Prin profunzimea și sensul nou pe care-l dă cunoștințelor teoretice, învățămîntul politehnic asigură tinerei generații o pregătire mai temeinică pentru activitatea sa practică de viitor; aceasta capătă o semnificație deosebită prin faptul că tot mai mulți dintre absolvenții școlilor medii se îndreaptă către facultățile cu caracter tehnic și spre ramuri direct productive.

În afară de aceasta, învățămîntul politehnic contribuie la rezolvarea unor probleme educative ca: atitudinea comunistă față de muncă, întărirea

spiritului de muncă în colectiv — dînd posibilitate elevilor să cunoască munca plină de abnegaţie a oamenilor muncii.

Introducerea elementelor de învăţămînt politehnic în şcoala de cultură generală răspunde unei necesităţi obiective a epocii de construire a socialismului în ţara noastră.

Convins de necesitatea îndeplinirii acestei sarcini, Comitetul Executiv al Sfatului Popular al Capitalei, prin Secţia de învăţămînt a Capitalei, a trecut la o serie de măsuri pentru traducerea în viaţă a introducerii treptate a elementelor de învăţămînt politehnic.

În anul 1955-1956 au existat în Capitală numai două şcoli experimentale ale Institutului de ştiinţe pedagogice (Şcoala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" şi Şcoala medie nr. 23), în care s-au înfiinţat ateliere de lăcătuşărie şi tîmplărie.

În urma rezultatelor pozitive obţinute în aceste şcoli, Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a hotărît ca în anul şcolar 1956—1957 să se extindă experienţa acestora într-un număr mai mare de şcoli. La sfîrşitul anului şcolar 1956—1957 existau în Bucureşti 11 şcoli medii şi 9 şcoli elementare de 7 ani cu ateliere proprii, iar în anul şcolar 1957—1958 — 39 şcoli (dintre care 21 şcoli medii şi 18 şcoli elementare de 7 ani) cu ateliere proprii.

Alte şcoli, care din lipsa spaţiului nu au putut amenaja ateliere proprii, au organizat şi desfăşurat activitatea practică în atelierele unor întreprinderi sau ale unor şcoli profesionale. Astfel, elevii a 35 şcoli au lucrat în 1957—1958 în atelierele întreprinderilor, iar elevii altor 21 de şcoli au lucrat în atelierele şcolilor profesionale.

De asemenea, tot pentru şcolile fără posibilităţi de amenajare a atelierelor, în anul şcolar trecut a funcţionat un atelier comun pentru mai multe şcoli în raionul Gh. Gheorghiu-Dej.

Acţiunea de introducere a elementelor de învăţămînt politehnic în şcoală a fost sprijinită de multe întreprinderi, majoritatea şcolilor din Bucureşti fiind patronate de acestea; sprijinul se concretizează prin înzestrarea atelierelor şcolare cu materiale şi uneltele necesare desfăşurării practicii, prin organizarea practicii chiar în atelierele întreprinderii sau în ateliere special amenajate de către acestea.

Astfel, Şcolile de 7 ani nr. 27, 28, 29, 41 şi Şcoala medie nr. 11 din raionul 1 Mai şi-au desfăşurat activitatea practică în atelier cu o parte din elevi la întreprinderile „Electrotehnica", „I.A.R.U.G.", „ARTAMET", Coop. „Menghina".

Întreprinderea „I.A.R.U.G." a organizat în incinta întreprinderii un atelier cu două secţii — lăcătuşărie şi tîmplărie — unde elevii efectuează lucrări practice sub îndrumarea directă a maiştrilor şi a cadrelor didactice din şcoală.

Este de remarcat sprijinul dat de întreprinderea „Electroaparataj" (din raionul 23 August) şi de directorul şcolii profesionale a acestei întreprinderi, care au pus la dispoziţia Şcolilor nr. 46, 49 şi 57 atelierul de lăcătuşărie al şcolii profesionale, înzestrat cu tot utilajul, asigurîndu-le în acelaşi timp şi materialele necesare. Astfel, cîte 40—50 elevi din fiecare şcoală au putut face practica în cîte 2 ore săptămînal şi au învăţat să mînuiască unelte

şi maşini ca: strunguri, raboteze, freze etc. Mai sînt şi alte întreprinderi din raionul 23 August care au sprijinit activitatea în ateliere a elevilor, ca de exemplu: „Uzinele 23 August", „21 Decembrie", „Solex".

În raionul Tudor Vladimirescu, unele întreprinderi ca „7 Noiembrie", „Timpuri Noi", fără a patrona unele şcoli, le-au înzestrat totuşi cu scule şi unelte necesare. Întreprinderile „7 Noiembrie" au organizat chiar în incinta fabricii un atelier de ţesătorie pentru elevii Şcolii nr. 80 şi în acelaşi timp au înzestrat şcoala cu războaie de ţesut, la care elevii clasei a VII-a deprind cu uşurinţă meşteşugul ţesutului.

În raionul Griviţa Roşie se duce, de asemenea, o activitate rodnică în domeniul învăţămîntului politehnic. În mod deosebit se remarcă activitatea practică desfăşurată de elevii Şcolii medii nr. 4 „Aurel Vlaicu". Şcoala dispune de un atelier de lăcătuşărie şi unul de tîmplărie, utilate de către Ministerul Învăţămîntului şi Culturii. Complexul C.F.R. „Griviţa Roşie" a pus la dispoziţia şcolii două ateliere de lăcătuşărie, în care elevii, îndrumaţi de 8 maiştri, au executat ciocane, zăvoare, balamale, echere, dălţi, bricege etc. Elevii clasei a X-a au lucrat direct în producţie la strunguri, timp de 5 ore într-una din zilele săptămînii. Nivelul pregătirii unui număr mare de elevi, în cadrul acestei practici, a ajuns pînă la acela al unor muncitori calificaţi, ceea ce le va da posibilitatea ca, la absolvirea şcolii medii, să intre în întreprinderi ca factori activi ai procesului de producţie.

Pe lîngă practica în producţie a elevilor în timpul anului şcolar, atît în atelierele şcolilor cît şi în atelierele întreprinderilor, practica s-a desfăşurat şi în timpul verii. Astfel, elevii claselor a VIII-a şi a IX-a de la Şcoala medie nr. 10 au lucrat în atelierele şcolii profesionale de la Uzina „Tudor Vladimirescu" şi la I.M.D. Aici, elevii au lucrat cu unelte şi dispozitive noi care nu se găsesc în atelierul şcolar, ca: ciocanul de lipit, nicovala, forja, cuptorul pentru tratament termic, au făcut suduri electrice etc.

Un alt aspect al introducerii elementelor de învăţămînt politehnic îl constituie activitatea pe loturile şcolare experimentale.

În Capitală sînt 119 unităţi şcolare care au loturi şcolare experimentale cu o suprafaţă totală de peste 125 000 m².

În raionul 1 Mai, Şcolile de 7 ani nr. 42 şi 43 din com. Voluntari au teren agricol de cîte 1 ha fiecare. Pe aceste terenuri s-au însămînţat cereale, legume, plante medicinale şi industriale. Şcoala de 7 ani nr. 42, datorită modului ştiinţific de organizare a muncii şi întreţinere a culturilor, a recoltat cantităţi de produse agricole (80 kg grîu, 200 kg ovăz, 65 kg leguminoase). După ce au fost reţinute seminţele, produsele recoltate au fost valorificate. Suma realizată va fi folosită pentru îmbunătăţirea condiţiilor de lucru pe teren.

De remarcat, de asemenea, munca cu frumoase rezultate, desfăşurată pe lotul şcolar de la Şcoala nr. 87 din raionul Tudor Vladimirescu.

În raionul N. Bălcescu, activitatea pe loturile şcolare s-a desfăşurat cu multă sîrguinţă, majoritatea şcolilor dispunînd de suprafeţe mari de teren. Astfel, la Şcoala de 7 ani nr. 108, în anul şcolar trecut, s-au făcut lucrări pentru dezmiriştirea parcelelor pe care au fost plantate cereale, s-au făcut arături adînci de toamnă cu plugul, s-au semănat parcelele asolamentului

cerealier cu grîu de toamnă şi s-au pus la păstrare plante bianuale pentru al doilea an de vegetaţie (sfeclă, morcov, varză).

La Şcoala medie nr. 30, care are un teren de peste 1,5 ha, în livada care cuprinde aproape 900 pomi fructiferi, s-au sădit 5000 fire de căpşuni şi 500 tufe de zmeură şi s-a curăţat de buruieni 1 ha de livadă.

La Şcoala de 7 ani nr. 112, elevii au lucrat săptămînal sub conducerea directorului şcolii şi a profesoarei de ştiinţe naturale în cadrul serei şcolare. S-au efectuat lucrări în domeniul culturii florilor şi, în special, s-au făcut înmulţiri vegetative prin butăşire. Aceste experienţe au trezit un interes deosebit în rîndul elevilor.

Tot în anul acesta, în raionul I. V. Stalin, la Şcoala medie nr. 5 Herăstrău, într-un colţ al terenului şcolar a fost construită o seră modernă.

Şi în alte raioane din Capitală s-a desfăşurat o activitate bogată pe terenurile şcolare experimentale, atît în timpul anului şcolar cît şi în luna iunie, în timpul practicii în producţie. Practica în producţie s-a desfăşurat în cadrul şi cu sprijinul întreprinderilor agricole socialiste; de exemplu, elevii de la Şcoala medie nr. 10 au făcut practica la ferma „Copăceni" şi la „Horticola 1 Mai".

Pentru o mai bună organizare a practicii agricole din vara aceasta, conducerea Şcolii medii nr. 20 a luat legătură cu conducerea gospodăriei de stat Popeşti-Leordeni încă din luna aprilie, stabilind planul de lucru, mijloacele de transport etc. Elevii au participat la campania muncilor agricole de vară şi au făcut diferite experienţe în seră. Ei şi-au notat în caiete observaţiile făcute în cadrul activităţii practice, ceea ce a contribuit la întărirea şi adîncirea cunoştinţelor de botanică căpătate la clasă.

Organizarea şi desfăşurarea consfătuirilor raionale din ianuarie 1957, precum şi concluziile şedinţei Colegiului M.I.C. în legătură cu problemele învăţămîntului politehnic au însemnat un ajutor preţios în clarificarea şi înarmarea teoretică a cadrelor didactice şi a părinţilor în această problemă.

Pentru o mai bună coordonare şi o justă organizare a activităţii practice din ateliere, cît şi pentru ridicarea calificării profesionale a profesorilor maiştri, a luat fiinţă un cerc pedagogic al acestora pe Capitală. În cadrul acestui cerc s-au ţinut lecţii practice şi s-au dezbătut problemele specifice muncii în ateliere. De asemenea, o serie de probleme în legătură cu învăţămîntul politehnic au fost dezbătute şi în cadrul consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice din iunie 1958.

O bună parte din realizările şcolilor în legătură cu munca practică a elevilor în ateliere au fost oglindite în cele două expoziţii organizate de Secţia de învăţămînt a Sfatului popular al Capitalei — prima în cinstea celei de-a 10-a aniversări a R.P.R., la Şcoala medie nr. 1 „Nicolae Bălcescu", iar a doua în iunie 1958 la Şcoala medie nr. 22 „Gheorghe Lazăr". Ambele expoziţii, inaugurate într-un cadru festiv, au trezit interesul multor vizitatori: cadre didactice, părinţi şi elevi, şi au constituit un însemnat schimb de experienţă între şcoli.

Introducerea treptată a elementelor de învăţămînt politehnic în şcolile din oraşul Bucureşti se poate considera că a dat pînă în prezent rezultate îmbucurătoare. Deşi au trecut numai doi ani de cînd această acţiune se

desfăşoară în mod organizat, totuşi pot fi trase unele concluzii cu privire la rezultatele introducerii învăţămîntului politehnic. În primul rînd, se poate afirma că s-a ajuns la o justă înţelegere a scopului învăţămîntului politehnic de către un număr important de cadre didactice.

Preocuparea de a face legătura între cunoştinţele teoretice ce se predau la clasă şi bazele generale ale producţiei moderne caracterizează munca multor profesori şi maiştri din şcolile noastre. Interesul pentru extinderea lucrărilor de laborator, a lucrărilor practice şi a folosirii materialului didactic se manifestă tot mai mult la profesorii noştri. Toate acestea contribuie în bună măsură la îndepărtarea formalismului din lecţii, a stimulat interesul elevilor pentru cunoştinţele de fizică, chimie, ştiinţele naturii, matematici şi desen şi a dus la o creştere a nivelului lor de cunoştinţe.

Activitatea în ateliere, practica în producţie, vizitele şi excursiile în producţie au dus la sporirea interesului pentru munca productivă, la un început de formare a deprinderilor practice.

Nu poate fi trecută cu vederea influenţa educativă pe care contactul şi relaţiile ce se stabilesc între elevi şi muncitori în cadrul activităţilor practice o are asupra elevilor din şcolile noastre. Activitatea practică a elevilor a contribuit la cultivarea dragostei şi respectului faţă de munca productivă şi faţă de oamenii muncii. Menţionăm atitudinea de adevăraţi educatori a muncitorilor din întreprinderi, care au manifestat o grijă deosebită faţă de elevii care fac practică în producţie.

La elevii care au făcut practică în producţie şi mai ales la acei care au lucrat în cadrul întreprinderilor se observă o îmbunătăţire sensibilă în ceea ce priveşte disciplina.

Introducerea elementelor de învăţămînt politehnic a contribuit în anumită măsură la o justă orientare profesională a elevilor, conform cu aptitudinile lor. Un exemplu concludent îl constituie faptul că mai mulţi elevi ai Şcolii de 7 ani nr. 57, dintre acei care au dovedit aptitudini pentru specificul şcolii profesionale a întreprinderii „Electroaparataj", unde au făcut practică, după absolvire, au cerut să fie înscrişi la această şcoală.

*

Pentru continua îmbunătăţire şi extindere a învăţămîntului politehnic în anul şcolar 1958—1959, Secţia de învăţămînt va intensifica formele de muncă metodică pentru documentarea teoretică a cadrelor didactice şi pentru cîştigarea cunoştinţelor în legătură cu bazele generale ale producţiei moderne, organizînd în cadrul cabinetelor pedagogice raionale, al cercurilor pedagogice, schimburi de experienţă cu şcolile experimentale.

Organizarea unor ateliere mai bine dotate în cadrul raioanelor, aşa cum s-a început de exemplu în raionul Gh. Gheorghiu-Dej, va contribui la îmbunătăţirea activităţilor practice.

În anul şcolar 1958—1959 se vor da în folosinţă 7 noi laboratoare, iar şcolile vor fi înzestrate cu materialul didactic necesar în valoare de 2 539 000 lei.

Cu sprijinul Ministerului Învăţămîntului şi Culturii se vor înfiinţa, în 22 şcoli, noi ateliere de tîmplărie şi lăcătuşărie şi se vor procura unelte în sumă de 1 670 000 lei.

Suprafaţa terenurilor şcolare experimentale va creşte cu 20%. Se vor procura unelte agricole în valoare de peste 252 000 lei.

Pe grupuri de şcoli se va întocmi de la începutul anului şcolar un plan de vizite şi excursii în producţie, în aşa fel încît acestea să se desfăşoare în strînsă legătură cu temele parcurse la obiectele respective şi să constituie o adîncire şi o legare temeinică a cunoştinţelor căpătate în orele de curs de aplicaţiile lor practice.

Secţia de învăţămînt a Capitalei va îndruma secţiile de învăţămînt raionale şi conducerile de şcoli pentru a încheia convenţii cu întreprinderile în vederea asigurării ajutorului din partea acestora, în special pentru îmbunătăţirea bazei materiale a şcolilor.

Toate realizările obţinute pînă în prezent în ceea ce priveşte introducerea şi extinderea elementelor de învăţămînt politehnic în şcolile din Capitală au fost posibile numai datorită sprijinului şi îndrumării permanente a Comitetului orăşenesc P.M.R. Bucureşti.

În numeroase şedinţe care au avut loc la Organizaţia de partid a Capitalei, la care au fost convocaţi secretarii comitetelor raionale de partid, Comitetul orăşenesc U.T.M., directorii şi secretarii de partid ai întreprinderilor republicane şi locale, directorii şcolilor de cultură generală şi ai şcolilor profesionale, delegaţi ai organizaţiilor sindicale, deputaţi orăşeneşti şi raionali, delegaţi ai comitetelor de părinţi din şcoli, s-a arătat importanţa legării teoriei de practică, conţinutul învăţămîntului politehnic, căile şi mijloacele de realizare a acestuia; s-au trasat sarcini directorilor de întreprinderi pentru a sprijini şcolile în înzestrarea atelierelor cu diferite unele si maşini, precum şi în organizarea practicii direct în producţie.

Ca urmare a acestor îndrumări date de Organizaţia de partid a Capitalei şi de comitetele raionale de partid, multe întreprinderi au sprijinit în mod deosebit unele şcoli din Capitală. Putem cita printre acestea atelierele „Griviţa Roşie", „Uzinele 23 August", „Întreprinderea de Transporturi Bucureşti", „Timpuri Noi", „7 Noiembrie" ş.a.

Datorită sprijinului primit din partea Comitetului orăşenesc P.M.R., s-au putut organiza în oraşul Bucureşti consfătuiri cu privire la problemele învăţămîntului politehnic. Menţionăm, printre acestea, consfătuirea care a avut loc în iulie 1955 în aula Facultăţii de ştiinţe juridice, unde s-a arătat tuturor factorilor interesaţi atît experienţa şcolii sovietice în acest domeniu cît şi realizările obţinute pînă la acea dată de şcolile din Capitală. În această şedinţă conducerea Uzinelor „23 August" a chemat la întrecere celelalte întreprinderi din Capitală în ceea ce priveşte sprijinul pe care urma să-l dea şcolilor.

De asemenea, menţionăm şi şedinţa care a avut loc la Casa de Cultură a Sindicatelor în martie 1956, la care au fost invitaţi responsabilii culturali ai întreprinderilor din Capitală, directorii de şcoli şi delegaţii comitetelor sindicale raionale de învăţămînt, care au dezbătut problema sprijinirii învăţămîntului politehnic.

În cadrul şedinţei a fost organizată o expoziţie cu diferite obiecte lucrate de elevi în atelierele şcolilor. Participanţii la şedinţă au luat astfel cunoştinţă de lucrările practice efectuate de elevi în cadrul învăţămîntului politehnic.

Printr-o continuă mobilizare a tuturor factorilor care răspund de problemele învăţământului politehnic, Comitetul orăşenesc P.M.R. îndrumează şi sprijină Secţia de învăţământ a Capitalei pentru traducerea în viaţă a prevederilor partidului şi guvernului din iulie 1956.

Realizările importante obţinute de şcolile din Capitală în cei zece ani de la Reforma învăţământului reprezintă pentru noi garanţia că învăţământul nostru, călăuzit şi pe mai departe de partid va putea dobîndi şi în viitor succese importante în vederea pregătirii cadrelor necesare construirii socialismului.

ДЕСЯТЬ ЛЕТ ДОСТИЖЕНИЙ ПО ЛИНИИ СВЯЗИ ТЕОРИИ С ПРАКТИКОЙ И ВВЕДЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ОВЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ ГОРОДА БУХРЕСТА

(резюме)

В этой статье, автор говорит а достигнутых успехах по линии связи теории с практикой общеобразовательной школы в течение десяти лет применения реформы образования под руководством партии и правительства и о применяемых средствах, обеспечивающих эти успехи.

Автор подчеркивает особенную роль введения политехнического обучения в общеобразовательной школе для связи теории с практикой, представляя конкретные примеры работы на учебных участках, в мастерских, на производстве.

В качестве необходимого условия для положительных результатов в политехническом обучении, подчеркнута подготовительная работа учителей — мастеров для которых создан педагогический кружок города Бухареста.

Достигнутые успехи открывают в дальнейшем новые перспективы. С этой целью Гороно Бухареста направляет районные отделы образования и руководящие органы школ подписать договоры с предприятиями для обеспечения плодотворного сотрудничества.

Достигнутые успехи школамии города Бухареста в течение десяти лет от применения реформы являются гарантией того, что наша работа под руководством партии ведет к новым успехам, к воспитанию многостороннего развитого человека, способного ответить задачам построения социалистического общества.

RÉALISATIONS DANS LA VOIE DE LA LIAISON ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE, ET DE L'INTRODUCTION DES ÉLÉMENTS DE L'ENSEIGNEMENT POLYTECHNIQUE DANS LES ÉCOLES DE CULTURE GÉNÉRALE DE LA CAPITALE

(Résumé)

Dans cet article l'auteur se réfère aux réalisations obtenues par les écoles de culture générale dans la voie de la liaison entre la théorie et la pratique, au cours des dix années écoulées depuis la réforme de l'enseignement réalisée par le parti et le gouvernament, de même qu'aux moyens grâce auxquels ces succès furent remportés.

L'auteur insiste sur le rôle important que l'introduction de l'enseignement polytechnique dans les écoles de culture générale a joué dans le problème de la liaison entre

la théorie et la pratique; à ce sujet il s'appuie sur une série d'exemples concrets concernent l'activité sur les terrains scolaires, les travaux pratiques d'atelier, la pratique dans la production.

Comme une conditions favorable en vue d'obtenir des résultats positifs dans la réalisation de l'enseignement polytechnique, on insiste sur la préparation des professeurs-maîtres, pour lesquels un cercle pédagogique a été créé dans la Capitale.

Les succès remportés ouvrent de nouvelles perspectives pour l'avenir. Dans ce sens, la Section d'enseignement de la Capitale s'est proposée de donner des directives aux Sections d'enseignement des arrondissements, ainsi qu'aux directions des écoles, pour conclure des conventions avec les entreprises en vue d'assurer une collaboration féconde.

Les réalisations obtenues par les écoles de la Capitale au cours des dix années écoulées depuis la réforme représentent une garantie que notre activité, dirigée toujours par le parti, nous mènera vers de nouveau succès, vers l'éducation de l'homme nouveau développé d'une manière multilatérale, capable de correspondre aux charges de la construction de la nouvelle société socialiste.

CONTRIBUȚIA CADRELOR DIDACTICE LA LUPTA PENTRU COLECTIVIZAREA AGRICULTURII ÎN REGIUNEA CONSTANȚA

Prof. *ION BĂDICĂ*
Constanța

Lupta pentru atragerea țărănimii muncitoare pe drumul socialismului este în fond și o luptă pentru lichidarea în conștiința maselor a concepțiilor individualiste și pentru crearea și dezvoltarea unei conștiințe noi, a unui nou fel de a privi viața, societatea, a unei morale noi. Acest proces de transformare a omului cere o îndelungă și pricepută muncă educativă, dusă cu răbdare, tact și perseverență.

După cum au anunțat ziarele, în ziua de 18 octombrie 1957, în regiunea Constanța, colectivizarea agriculturii a fost încheiată. Acest succes este și rezultatul muncii educative dusă sub extrem de variate forme de sutele de agitatori și propagandiști, activiști de partid și de stat, deputați, colectiviști, intelectuali ai satelor — între care s-au aflat numeroase cadre didactice — care, sub conducerea organelor de partid, au cucerit pas cu pas noi poziții pentru a sădi în conștiința țăranilor idei noi de muncă în colectiv, pentru a le dezvolta convingerea că drumul gospodăriei colective este drumul fericirii lor și a copiilor lor și pentru a le întări hotărîrea de a păși cu curaj, cu încredere, pragul noii vieți.

Din bogata experiență acumulată de cadrele didactice, în anii de transformare socialistă a satului, în lupta pentru atragerea țărănimii muncitoare pe drumul socialismului, vom prezenta cîteva aspecte, cu scopul de a ajuta astfel activitatea pedagogilor din celelalte regiuni, în domeniul colectivizării, și de a aduce, totodată, o modestă contribuție la întocmirea unor studii de pedagogie socială, a căror nevoie se face tot mai simțită acum cînd sarcina educării maselor este una din sarcinile de seamă ale luptei pentru construirea socialismului în patria noastră.

Pentru realizarea sarcinilor colectivizării, pedagogii și-au dus munca culturală și de educare a țărănimii muncitoare prin: școală, căminul cultural, bibliotecă, colțul roșu al gospodăriei colective etc.

În primii ani activitatea pentru dezvoltarea unei conștiințe colectiviste s-a desfășurat mai anevoios. A fost nevoie de o anumită perioadă de timp pentru ca învățătorii și profesorii să înțeleagă cerințele dezvoltării rapide a vieții noi. La mulți dintre ei se manifesta încă influența educației burgheze. Erau încă destui dintre cei care susțineau că rostul este să predea lecții,

şi ca atare îşi limitau activitatea doar la munca din clasă — se antrenau greu în munca culturală, neglijau propaganda pedagogică în rîndul părinţilor. Cursurile I.C.D., apoi cursurile de perfecţionare, numeroasele concursuri ale formaţiilor artistice săteşti, care au solicitat neapărat contribuţia cadrelor didactice, cuprinderea masivă — mai ales din toamna anului 1951 — la diferitele forme de învăţămînt politic, organizarea unor manifestări educative pentru cadrele didactice, Congresul învăţătorilor din 1952 şi apoi consfătuirile raionale etc., au contribuit din plin la transformarea masei largi a învăţătorilor şi profesorilor în pedagogi de tip nou, care să nu se mai limiteze „la cadrul îngust al activităţii didactice...", ci „...să se contopească cu întreaga masă muncitoare care luptă"[1].

Aprecierea pe care tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej a făcut-o la Congresul învăţătorilor din R.P.R. că: „Învăţătorului îi revine un rol de seamă în lămurirea ţărănimii muncitoare asupra avantajelor mecanizării agriculturii, ale întovărăşirilor de lucrare în comun a pămîntului, asupra superiorităţii gospodăriilor agricole colective"[2], a trezit un puternic ecou în inimile dascălilor dobrogeni, care au pornit cu avînt crescînd să îndeplinească această nobilă sarcină pe care partidul le-o punea în faţă.

Putem spune — şi pe bună dreptate — că procesul dezvoltării revoluţiei culturale din patria noastră, în munca pentru făurirea omului nou, pedagogii s-au găsit, în acelaşi timp, într-o dublă postură: de educatori şi educaţi în spirit nou, socialist.

La început propaganda în vederea colectivizării s-a limitat mai mult la conferinţe în care învăţătorii, folosind materiale documentare sau teze elaborate de A.R.L.U.S., popularizau succesele colhozurilor sovietice şi viaţa tot mai fericită a colhoznicilor. Se înlăturau astfel, treptat, urmele minciunilor propagandei burgheze care căuta să ponegrească colhozurile. În unele locuri, conferinţele erau completate şi de expuneri ale unora din foştii prizonieri care povesteau ce au văzut ei în U.R.S.S. şi răspundeau la numeroasele întrebări ale ascultătorilor.

După apariţia şi închegarea primelor gospodării colective, pedagogii, în conferinţele lor au început să prezinte — ca exemplificări — şi unele aspecte pozitive din munca acestora. Necesitatea de a actualiza, de a localiza conferinţele i-a dus pe pedagogi la studierea vieţii din întovărăşirile agricole şi gospodăriile colective.

Cunoaşterea din ce în ce mai amănunţită a vieţii noi care se înfiripa în sate a dat posibilitate pedagogilor ca, în activitatea cultural-obştească, să întocmească şi să pregătească programe al căror conţinut să sprijine problemele actuale ale satului. S-a trecut şi aici de la o activitate culturală în sine, fără scop precis, la o activitate orientată tot mai precis spre satisfacerea unor cerinţe imediate. Bine înţeles că la aceasta a contribuit şi îndrumarea tot mai competentă din partea Casei regionale a creaţiei populare, care a început să pună la dispoziţia caselor raionale de cultură şi a căminelor culturale recomandări de repertorii, legate de preocupările ţărănimii mun-

[1] **Lenin, Opere, vol. 27, E.S.L.P., anul 1955, pag. 433.**

[2] **Gh. Gheorghiu-Dej, Cuvîntare rostită la Congresul Învăţătorilor din R.P.R., în vol. Articole şi Cuvîntări, ediţia a IV-a, E.S.L.P., anul 1955, pag. 461.**

citoare: scenete şi piese de teatru, poezii şi cîntece în care erau prezente teme ca: însămînţări, colectări, colectivizare, combaterea misticismului, aspecte ale luptei de clasă la sate etc.

Faptul că munca culturală de masă a fost atent îndrumată, că s-a ţinut seama de necesitatea izgonirii din conştiinţa maselor ţărănimii muncitoare a numeroaselor idei retrograde, care puneau o frînă serioasă procesului de colectivizare — la un moment dat — a făcut să se ivească un decalaj între aceasta şi munca instructiv-educativă din şcoală. S-a constatat că faţă de propaganda culturală de masă, al cărei conţinut milita tot mai vădit spre educarea în spirit socialist a oamenilor, lecţiile din şcoală erau limitate doar la expunerea conţinutului din manual — atunci cînd existau manuale — sau la o asigurare aproximativă a volumului de cunoştinţe fixat de programa şcolară. Mai puţin se vorbea elevilor despre formele cooperării în muncă a ţărănimii muncitoare, şi îndeosebi, despre colectivizare şi avantajele ei, iar dacă se prezentau unele aspecte la lecţii, aceasta se făcea artificial, neconvingător. De altfel, chiar manualele aveau puţin material care să ajute pedagogului la o mai justă orientare a conţinutului lecţiilor. S-a pus, aşadar, problema oglindirii în lecţii a realităţilor vieţii din jur, a realităţii vieţii din sat. Acest lucru n-a fost de loc uşor şi, mai ales, n-a fost ferit de greşeli. Astfel, am asistat la lecţii în care unii învăţători sau profesori nu reuşeau să expună în aşa fel lecţia încît să poată prezenta convingător, folosind exemple concludente, realizările mari din U.R.S.S. sau din ţările lagărului socialist; nu aminteau despre succesele obţinute în transformarea socialistă a agriculturii în ţara noastră. Erau lecţii de istorie în care vorbindu-se despre caracteristicile orînduirii sclavagiste se făcea un salt „magic" şi se ajungea la prezentarea superiorităţii orînduirii socialiste. La consfătuirile raionale, în cercurile pedagogice, la cursurile de perfecţionare şi în consiliile pedagogice, această periculoasă denaturare a conţinutului lecţiilor a fost sistematic combătută. Drumul pentru folosirea justă în lecţii a elementelor de viaţă locală a fost găsit destul de anevoios. Şi aceasta, cu atît mai mult cu cît materialul faptic trebuia selectat cu grijă ca să poată fi cît mai just încadrat în lecţii şi numai acolo unde folosirea lui ar fi mărit valoarea ştiinţifică, educativă a lecţiilor.

Supunînd unei analize minuţioase rezultatele activităţii instructiv-educative din şcolile regiunii noastre, am ajuns la concluzia că nivelul nesatisfăcător al pregătirii multor elevi se datoreşte unei cauze care nu putea fi identificată pînă atunci. Această cauză izvora din contradicţiile vieţii satului, care se reflectau în viaţa şcolii şi influenţau asupra rezultatelor activităţii instructiv-educative.

În anul 1952, în satele regiunii noastre — aproape în toate, cu excepţia celor din raionul Tulcea, se înfiinţaseră gospodării agricole colective. Unele gospodării colective, încă insuficient consolidate şi dezvoltate, aveau o rentabilitate sub nivelul aşteptărilor colectiviştilor şi de aceea mulţi colectivişti, sub influenţa concepţiilor individualiste, manifestau încă rezerve, priveau chiar cu oarecare neîncredere formele noi de viaţă la care aderaseră. Pe de altă parte, unii ţărani cu gospodării individuale, şovăielnici, îndemnaţi adesea de elementele chiabureşti din sat, căutau pe toate căile să alimenteze nu numai rezerva lor dar să întreţină şi neîncrederea unor colectivişti. Aceste tendinţe

retrograde veneau tot mai vădit în contradicție cu scopul școlii de a da elevilor o educație în spirit colectivist. De aceea, la bucățile din manualele de literatură, în lecțiile de geografie și științele naturale, la capitolele de istorie contemporană a patriei, pedagogii au început să prezinte tot mai bogat și mai convingător viața fericită a colhoznicilor, să le vorbească elevilor cu tot mai multă căldură despre lupta pentru construirea socialismului în țara noastră, despre viața nouă, din tinerele noastre gospodării colective. Elevii duceau acasă ecouri ale expunerilor făcute în școală, citeau din cartea de citire sau din cea de lectură povestirile despre viața și munca colectiviștilor. Au fost părinți care ripostau, adesea, la toate acestea, cu ironie, cu neîncredere. Desigur că atiudinea aceasta influența negativ asupra rezultatelor activității școlii, asupra însușirii cunoștințelor de către elevi. Firesc era ca în mintea copiilor să apară întrebarea: „Unde este adevărul? În cărți sau în ceea ce spun părinții?"

Nu rare au fost cazurile cînd unii părinți își opreau copiii să mai frecventeze cursurile școlii, motivînd că au nevoie de ei pentru diferite treburi gospodărești, pentru ca discutînd mai apropiat cu ei să ne mărturisească nemulțumirea lor față de ceea ce se învață în școală. Atitudinea de neîncredere, de dezinteres a elevilor față de școală — influențată de poziția înapoiată a părinților — se manifestau și cu ocazia chemărilor organizației U.T.M. sau de pionieri, pentru sprijinirea gospodăriilor de stat sau a celor colective la strîngerea spicelor, la plivit, la polenizarea artificială suplimentară etc.

Se simțea tot mai serios nevoia de a lucra în așa fel încît activitatea desfășurată de învățători și profesori să influențeze puternic familiile elevilor, să ajute pe părinți să-și schimbe mentalitatea — și astfel să dea un sprijin mai susținut școlii. Pe de altă parte, intensificarea ritmului cooperativizării și apoi al colectivizării, în urma sarcinilor Congresului al II-lea al P.M.R., a pus în fața cadrelor didactice problema folosirii tuturor mijloacelor culturale și a unor cît mai variate procedee pedagogice în acțiunea de cuprindere a țăranilor muncitori individuali în întovărășiri agricole sau gospodării colective. Cadrele didactice din regiunea Constanța au trebuit să muncească cu perseverență pentru a-i convinge pe țăranii muncitori de avantajele ce le aduce munca în comun, atît în întovărășirile agricole cît și în gospodăriile agricole colective. Rezolvarea acestei probleme nu a fost de loc ușoară. Trebuia mai întîi îmbunătățită activitatea din școală, în așa fel, încît, pe de o parte ea să țină pasul cu activitatea cultural-obștească, iar pe de altă parte, să sprijine această activitate. Ne-am dat seama că numai lichidarea decalajului între activitatea din școală și cea cultural-obștească, numai orientarea hotărîtă a ambelor activități spre împlinirea acelorași țeluri va contribui la influențarea puternică a familiilor copiilor, va ajuta mai eficace la atragerea lor în gospodăriile colective, va duce la lichidarea contradicției între mentalitatea învechită de mic proprietar și noua situație de țăran colectivist, va înlesni, treptat, dar sigur, nimicirea a ceea ce este vechi și bineînțeles dezvoltarea noului.

Pentru aceasta însă, trebuiau înlăturate alte cîteva neajunsuri, afară de cele menționate mai înainte. Numeroși învățători nu știau încă să se apropie de țărani, să le vorbească, acționau timid, iar cînd se izbeau de greutăți, de împotrivire, dezarmau cu multă ușurință. La foarte mulți nu

se crease încă priceperea de a lega conținutul documentelor și materialelor de partid de realitățile satului unde își duceau activitatea. Aceste neajunsuri proveneau din insuficienta cunoaștere a vieții, a frămîntărilor satului. Pedagogii trebuiau, așadar, îndrumați să studieze, să înțeleagă și cele mai intime resorturi ale vieții satului, să aleagă ceea ce este specific, esențial și să folosească pentru a da fie unor lecții, fie activității culturale, acel caracter concret, acea — să-i zicem — culoare locală, care să asigure forța de convingere necesară.

Experiența pozitivă a unor pedagogi care au reușit să rezolve bine cîteva situații dificile, ne-a ajutat să întrezărim căile îndeplinirii acestei importante cerințe.

Învățătorul S. M. de la școala elementară din comuna Saligny a observat că, dacă întocmește și rezolvă cu elevii în orele de aritmetică probleme cu date din viața satului, aceste probleme nu numai că trezesc un deosebit interes în rîndul elevilor, dar discutate acasă de copii cu părinții, au o influență pozitivă asupra familiilor lor. Întrucît problemele relatau fapte reale, îi obliga pe oameni — nu numai pe copii — să cîntărească faptele, stările de lucruri și să întrezărească rezultatele lor. Iată două exemple:

Într-o seară, învățătorul află de la sfatul popular că unii țărani au sustras din cantitatea de grîu ce le fusese dată de stat pentru sămînță. Desigur această practică ar fi avut serioase urmări asupra rezultatului recoltei. Interesîndu-se, învățătorului i s-a pus la dispoziție date precise cu ajutorul cărora el a alcătuit problema. De pildă, la clasa a IV-a a dat următoarea problemă:

„Tatăl lui N. a sustras pentru consum 1/4 din cantitatea de grîu dată de stat pentru a fi însămînțată pe 3 hectare.

Dacă se seamănă cantitatea normală de 160 kg la ha, se recoltează cîte 900 kg grîu de fiecare ha. Cu cît va recolta mai puțin tatăl lui N. pentru că n-a însămînțat cantitatea care trebuia?“

Elevii au rezolvat cu interes și altfel de probleme care le vorbeau despre viața satului lor. Citite acasă de copii, problemele au trezit un interes deosebit părinților, ei au început să vină adesea la școală sau la căminul cultural și să ceară învățătorului să le facă diferite socoteli în legătură cu producția agricolă.

Alte probleme au dezvăluit rapacitatea chiaburilor și au întărit simțul de clasă al țăranilor muncitori. Demn de cunoscut este că unele probleme au fost formulate cu ajutorul elevilor care cunoșteau anumite cazuri. Tovarășul S. M. relata — la consfătuirile raionale de la Medgidia, din iarna anului 1953 — că într-una din zile, în timpul unei recreații, elevii au văzut cum miliția nul escorta pe unul din chiaburii satului care ducea în spate un sac cu piei neprelucrate pe care le sustrăsese. N-a fost greu de alcătuit o problemă în care se cerea elevilor să calculeze cîți copii ar fi rămas fără ghete, dacă chiaburul n-ar fi fost descoperit. Asemenea probleme au stîrnit interesul satului. Dacă pînă atunci o serie de manifestări chiaburești trecuseră mai mult sau mai puțin observate, prinderea chiaburului ce dosise pieile a fost larg comentată. Majoritatea cetățenilor cerînd pedepsirea vinovatului.

Unele probleme, pentru a fi mai larg cunoscute, au ajuns și la gazeta de stradă, altele au fost incluse — în formă umoristică în textele brigăzilor

de agitație. Împletirea tuturor acestor forme de agitație a frămîntat serios conștiința oamenilor și a determinat, treptat, împreună cu alte forme de muncă — transformarea ei.

Ar fi greu să spunem cu ce s-a început. Uneori s-a pornit de la munca din clasă și s-a ajuns la îmbogățirea conținutului muncii la căminul cultural; alteori s-a început cu elaborarea unui text de brigadă și s-a continuat cu o conferință urmată de vizitarea gospodăriei etc.

În comuna Gura Ialomiței (raionul Fetești), de pildă, cei mai mulți țărani muncitori nu voiau să se îndrepte către gospodăria colectivă. La conferințele ținute de către învățători, profesori — prin care se arătau avantajele lucrării în comun a pămîntului — puțini erau din acei care veneau să le asculte. Nici încercarea de a li se prelucra statutul model al gospodăriilor agricole colective n-a avut, la început, mai buni sorți de izbîndă. Satul rămînea în urmă cu colectivizarea. Sezisat de dificultățile din comuna Gura Ialomiței colectivul pedagogic din comuna Făcăeni a elaborat un text pentru brigada artistică. În formă dialogată, în versuri, era prezentat aici întregul conținut al statutului model. După cîtva timp, în sala arhiplină a căminului cultural din comuna Gura Ialomiței, brigada artistică din Făcăeni și-a prezentat programul, ascultat și gustat cu mare atenție de către țăranii muncitori. La mai puțin de o săptămînă un inginer de la secția agricolă raională a reușit să țină o conferință despre superioritatea muncii în G.A.C.

Paralel cu intensificarea muncii culturale, s-a intensificat activitatea agitatorilor, iar în școală, orele educative, adunările pionierești și chiar unele lecții, ca și adunările cu părinții au susținut această activitate care s-a soldat cu înființarea gospodăriei colective.

Cuvîntarea ținută de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej la Congresul fruntașilor din G.A.C. în mai 1953 a ajutat cadrelor didactice să înțeleagă importanța activității educative bazată pe fapte concrete, iar pe țăranii muncitori să vadă drumul cel bun pe care-i călăuzește partidul, să se convingă de marile avantaje pe care le oferă acest drum.

Tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej insistă asupra necesității studierii atente a vieții satului, tocmai pentru a da muncii de lămurire caracterul concret și, prin aceasta, forța de convingere necesară. „Țăranului, se spune în cuvîntare, îi trebuie timp să se convingă, să vadă cu ochii lui foloasele gospodăriei colective. Care țăran muncitor nu dorește o viață mai bună, mai îmbelșugată, mai cultă pentru el și familia sa? Țăranul nu se mulțumește cu vorbe, oricît de frumoase ar fi, el vrea dovezi! Asemenea dovezi există și încă numeroase — ele trebuie să devină larg cunoscute de toți țăranii muncitori“ [3].

Prin consolidarea și dezvoltarea unui număr din ce în ce mai mare de gospodării colective, asemenea dovezi începuseră să devină tot mai numeroase și în satele regiunii noastre. Ele trebuiau cunoscute și folosite atît pentru ilustrarea acelor lecții ale căror probleme îngăduiau aceasta, cît și pentru apropierea — printr-o justă localizare — a unei părți a conținutului activității culturale de viața satului, de inima și de posibilitățile de înțelegere ale țăranilor muncitori.

[3] **Gh. Gheorghiu-Dej, Articole și Cuvîntări, ed. a IV-a, anul 1955, pag. 634.**

Majoritatea pedagogilor, din şcolile regiunii noastre, au înţeles chemările partidului de a pătrunde mai adînc în problemele vieţii ţăranilor muncitori, de a studia variatele şi interesantele aspecte ale vieţii satului, de a scoate la iveală şi a populariza numeroasele elemente pozitive care se ivisră, de a combate cu tact, dar cu hotărîre, tot ceea ce este învechit, retrograd. Au fost numeroase cazuri cînd învăţătorii, pentru a mobiliza masa de ţărani muncitori la diferite acţiuni, au dat ei primul exemplu. Numeroşi dascăli tineri şi vîrstnici au intrat în echipele artistice ale Căminelor culturale, cîntînd şi jucînd, interpretînd roluri în piese alături de oameni din sat. Învăţătorii au predat — şi în multe locuri mai predau lecţii la cursurile agrozootehnice de masă.

Viaţa din gospodăriile colective, cu manifestările ei extrem de interesante au început să stîrnească interesul tot mai multor pedagogi. Treptat se acumula un material din ce în ce mai bogat. Problema folosirii lui cu maximum de rezultate pozitive se impunea imperios.

Pentru a da mai multă eficacitate activităţii pedagogilor, era necesară realizarea sarcinilor întăririi economico-organizatorice a gospodăriilor agricole existente. De realizarea acestei sarcini depindea în mare măsură atingerea celuilalt obiectiv principal: atragerea masivă a întovărăşiţilor şi a ţăranilor muncitori cu gospodărie individuală, pînă la cuprinderea tuturora în gospodăriile colective.

Munca noastră trebuia să îmbrace două aspecte: pe de o parte, să descopere şi să popularizeze succesele colectiviştilor — continuînd cu acţiunea mai veche de popularizare a succeselor agriculturii colhoznice din Uniunea Sovietică — pe de altă parte, trebuiau identificate şi combătute toate manifestările injuste — urme ale educaţiei vechi — ale colectiviştilor: sustragerea de la muncă, folosirea nejustă a bunurilor, furtul, flecăreala, tendinţa de a munci izolat etc. În sfîrşit, era necesar ca, în cîmpul atenţiei să fie deopotrivă cuprinşi colectiviştii, întovărăşiţii, dar şi individualii.

Pentru obţinerea rezultatelor către care tindeam, ne-am propus să acţionăm asupra elevilor, în şcoală sau prin acţiuni extraşcolare, dar şi asupra familiilor lor şi asupra cetăţenilor maturi în general, extinzînd asupra lor activitatea şcolii şi îmbogăţind formele de muncă culturală cu masa ţăranilor din sat.

Pentru ca problemele să fie clare majorităţii pedagogilor, şi ei să cunoască procedeele cele mai bune, au fost organizate expuneri şi discuţii în cercurile pedagogice, la cursurile de perfecţionare, la consfătuiri etc., asupra materialelor de partid, în care se analiza mersul dezvoltării agriculturii socialiste, se trasau sarcini şi se dădeau indicaţii asupra felului cum trebuie desfăşurată activitatea. Cu sprijinul sfatului popular regional, am organizat — în urma îndrumărilor comitetului regional de partid — o consfătuire specială la Constanţa cu directorii şcolilor de 7 ani şi medii din regiune. S-au prezentat atunci referate în care s-a arătat cum muncesc cadrele didactice pentru transformarea socialistă a agriculturii, s-au reliefat metodele care au dat cele mai bune rezultate, s-au dat îndrumări pentru munca pe viitor, insistîndu-se mai ales asupra vizitelor cît mai dese în gospodăria colectivă.

În şcoli, de numeroase ori, consiliile pedagogice şi adunările sindicale au dezbătut problemele contribuţiei cadrelor didactice la succesul colectivizării.

Nu rare au fost cazurile cînd aceste dezbateri scoteau în relief deficienţe în pregătirea ştiinţifică şi ideologică a învăţătorilor. Cuprinzînd la studiul individual sau în diferite verigi ale învăţămîntului de partid cît mai mulţi pedagogi, lipsurile pregătirii lor ideologice au devenit tot mai puţine. Am ţinut astfel seama de una din importantele recomandări făcute de tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej la Congresul învăţătorilor în anul 1952: „De bună seamă, pentru a-şi îndeplini cu cinste misiunea, învăţătorul trebuie să fie el însuşi bine pregătit, să aibă bune cunoştinţe ştiinţifice şi pedagogice“ [4].

În articolul de faţă ne-am propus să prezentăm contribuţia şcolii la succesul luptei pentru transformarea socialistă a agriculturii. Pînă acum ne-am referit şi la activitatea culturală, întrucît activitatea pedagogilor pe plan cultural a uşurat drumul unei mai juste orientări a muncii instructiv-educative cu elevii. În continuare ne vom îndrepta atenţia în special asupra activităţii din şcoală. Numai în măsura în care va fi necesar să arătăm cum activitatea şcolii a influenţat diferite forme de activitate culturală cu masele, vom lărgi cercul expunerii noastre.

Şi pentru că lecţia este forma de bază a procesului de învăţămînt din şcoală, vom începe prin a arăta contribuţia pedagogilor la transformarea socialistă a agriculturii prin munca în cadrul lecţiilor.

Experienţa bună a învăţătorului de la Saligny — de care am amintit — a fost însuşită şi aplicată de numeroase cadre didactice. La unele lecţii de aritmetică, respectînd indicaţiile programei, învăţătorii şi profesorii au întocmit şi au rezolvat cu elevii probleme care le vorbeau elevilor despre rezultatele obţinute de colectivişti.

Iată cîteva exemple:

Colectivizarea agriculturii, pe lîngă celelalte avantaje duce la creşterea suprafeţei arabile, prin desfiinţarea haturilor dintre parcelele individuale. În jurul acestei probleme s-a discutat mult în comuna Cobadin. După ce s-au documentat la sfatul popular al comunei, învăţătorii N. T. şi Gh. T. au dat elevilor din clasa a IV-a următoarea problemă:

„În satul nostru sînt 2800 parcele. Între parcele sînt haturi late de 0,50 m fiecare. Prin comasare se desfiinţează haturile. Cît pămînt se va cîştiga pentru agricultură, cînd toţi ţăranii din comună se vor înscrie în G.A.C. dacă fiecare parcelă are în medie lungimea de 500 m?“

Tot la această şcoală, elevii din clasele V—VII au fost îndrumaţi să culeagă date asupra veniturilor părinţilor lor. Pe baza datelor culese de elevi şi verificate de profesori s-au întocmit probleme şi tabele comparative.

La şcoala din satul Războieni, raionul Hîrşova, elevii au cules date comparative despre munca cu tractorul şi cea cu plugul tras de cai sau de boi, despre sporurile de recoltă ce se obţin în condiţiile folosirii mijloacelor mecanizate în agricultură. Pe baza acestor date s-au întocmit şi rezolvat probleme la clasele a III-a, a IV-a şi a V-a, apoi s-au alcătuit grafice care au fost afişate în clasă şi la gazeta de stradă.

Am arătat mai înainte că în faţa noastră s-a pus la un moment dat, în mod deosebit, sarcina sprijinirii luptei pentru întărirea economico-organi-

[4] Op. cit., pag. 449.

zatorică a gospodăriilor colective existente, de care depindea succesul muncii de atragere în gospodăria colectivă a întovărăşiţilor ca şi a ţăranilor muncitori cu gospodărie individuală mică ori mijlocie.

Învăţătorii au început atunci, sub îndrumarea şi cu sprijinul organizaţiilor de partid, să studieze variatele aspecte pe care le prezintă viaţa gospodăriei colective. S-a constatat că sînt colectivişti care nu efectuează numărul de zile-muncă pe care l-ar putea face şi sînt alţii care încearcă să risipească avutul obştesc. Desigur toate acestea provocau pagube şi neîncredere în noua formă de viaţă.

Problemele date de profesori şi învăţători în clasă au început să oglindească şi aceste aspecte. Iată o problemă dată elevilor din clasa a IV-a de la şcoala din Nisipari (raionul Medgidia):

„Colectivistul M. a efectuat 600 zile-muncă; fiul său a făcut cu 173 zile mai puţin. Pentru o zi-muncă s-au dat 7 kg grîu şi 0,500 kg mai puţin porumb decît grîu. Cîte kg de grîu şi porumb a luat fiecare pentru munca depusă? Cît a pierdut feciorul lui M. pentru că n-a lucrat cu regularitate la gospodărie?"

Pentru a reliefa avantajele pe care le oferă dezvoltarea în cadrul gospodăriei colective a cît mai multor ramuri productive şi pentru a combate tendinţa unor colectivişti de a se sustrage de la muncă, la Şcoala de 7 ani din comuna Basarabi s-au rezolvat cu elevii din clasa a IV-a — a VI-a, probleme ca următoarea:

„Gospodăria noastră colectivă a împărţit, după reţinerea cotei cuvenite pentru fondul de bază pe lîngă cereale şi 3500 kg brînză, 480 kg miere, 1800 lînă, 4080 kg ulei. Totalul zilelor-muncă pe 1957 a fost de 28 350. Colectivistul Gh. Munteanu a efectuat 600 zile-muncă, iar C. Neacşu 210 zile. Cîte produse se cuvin fiecăruia? Cu cît a crescut venitul colectiviştilor faţă de anul trecut cînd a fost numai sector cerealier, datorită dezvoltării acestor sectoare?" (Veţi calcula în lei, luînd preţurile de la cooperativă. Se precizează că, anul trecut, pentru o zi-muncă s-a dat cîte 7 kg cereale).

Elevii au comparat venitul de acum cu cel din anii trecuţi, cînd gospodăria avea numai sector cerealier şi au arătat singuri cu cît a crescut cîştigul părinţilor în noua situaţie.

Numeroşi învăţători au relatat că mergînd la gospodăria colectivă împreună cu elevii au fost rugaţi chiar de colectivişti, părinţii lor, să-i ajute să-şi calculeze venitul aproximativ realizat — pe baza zilelor-muncă efectuate — pînă la o anumită dată. Procedeul rezolvării problemelor cu elemente din viaţa satului s-a extins. De multe ori, seara, la căminul cultural, grupe de cîte 5—10 ţărani muncitori discutau cu cîte un învăţător cîştigul unui colectivist şi al unui ţăran muncitor individual, sau diferenţa între venitul realizat de un colectivist şi un întovărăşit.

În primăvara anului 1957, în cîteva zile, 120 de familii din întovărăşirea de la Castelu (raionul Medgidia) au intrat în gospodăria colectivă. Era prima intrare masivă într-o gospodărie colectivă din regiune. Am fost trimis acolo să studiez ce a determinat acest succes. Din convorbirile cu pre-

şedintele fostei întovărăşiri şi cu unii membri — abia intraţi în rîndul colectiviştilor — am dedus că intrarea în gospodăria colectivă nu s-a făcut aşa uşor, ci în urma unei îndelungate munci de lămurire dusă de activişti de partid şi de stat, după ascultarea unor conferinţe sau vizionarea programelor artistice de la căminul cultural, după discuţii cu colectiviştii mai vechi şi calcule făcute asupra veniturilor.

Cunoaşterea nemijlocită a vieţii în gospodăria colectivă i-a ajutat pe pedagogi la actualizarea lecţiilor de citire sau de lectură literară. De exemplu, la şcoala din Jurilovca, la clasa a IV-a, după ce s-a citit bucata „La G.A.C.", s-a cerut copiilor să povestească ce au văzut ei la gospodăria colectivă din sat. Învăţătorul le-a înfăţişat, în continuare, cum va arăta în viitor gospodăria colectivă pe care hărnicia şi priceperea părinţilor lor o va face în adevăr înfloritoare.

La o lecţie de lectură literară la clasa a V-a de la Şcoala de 7 ani din Sarai, în care s-a analizat schiţa „Socoteala" de Al. Vlahuţă, după ce s-a scos în relief cruzimea şi cinismul boierului şi crunta mizerie materială în care se zbat Ion şi familia lui, profesoara a pus elevilor următoarea întrebare: „Dar azi, cum şi-ar încheia Ion socotelile veniturilor dacă ar fi colectivist?" Elevii au dat răspunsuri deosebit de frumoase şi convingătoare. Se simţea în cele expuse de ei dragostea pentru gospodăria colectivă, care-i fereşte pe ei şi pe părinţii lor de sărăcie, de umilinţele la care ar fi fost expuşi dacă în sat ar mai fi huzurit — ca altădată — moşierul.

Ceea ce s-a remarcat a fost faptul că toţi elevii şi-au manifestat în acelaşi fel ura împotriva boierului şi dragostea pentru Ion, dar au simţit altfel dragostea faţă de colectivă: unii sub forma satisfacţiei că îi aparţin, alţii sub forma dorinţii ca şi părinţii lor să se îndrepte spre ea.

Era clar că lecţia — pe lîngă latura instructivă — îşi realizase, din plin, şi latura educativă a scopului propus şi anume: „să dezvolte ura împotriva boierilor şi a uneltelor lor, dragostea pentru Ion şi familia lui (ca reprezentanţi ai ţăranilor oprimaţi), să dezvolte dragostea pentru gospodăria colectivă care asigură belşugul şi fericirea urmaşilor lui Ion".

Elevii sînt îndrumaţi să scrie compuneri în care să oglindească — aşa cum au înţeles ei — viaţa nouă în gospodăria colectivă.

Elevii din clasa a VI-a şi a VII-a de la Şcoala de 7 ani din comuna Ciobanu, raionul Hîrşova, s-au întîlnit cu cîţiva fruntaşi ai gospodăriei colective din sat. Întîlnirea lor a fost apoi redată într-o lucrare „Fruntaşi în gospodăria colectivă". Numeroşi elevi au arătat pentru ce colectiviştii despre care scriu sînt fruntaşi, au descris viaţa lor îmbelşugată de azi.

Mulţi dintre elevi şi-au exprimat dorinţa ca la terminarea şcolii, cînd vor deveni tineri în stare să muncească în gospodăria colectivă, să facă totul pentru a deveni şi ei fruntaşi în muncă. În caietele de compuneri ale elevilor de la diferite şcoli am găsit subiecte ca acestea: „Au pornit tractoarele", „O zi de muncă în brigada tatei", „La cules de vii în G.A.C.".

Am asistat la multe şcoli la lecţii de istorie în care la clasa a VII-a s-a vorbit elevilor despre reforma agrară din 1945. Elevii au fost îndrumaţi să se informeze de la părinţii lor cum s-a desfăşurat lupta pentru împărţirea pămînturilor în sat. La fixarea cunoştinţelor, profesorul a îndemnat elevii să lege ceea ce li s-a expus de ceea ce au aflat ei. În răspunsurile

elevilor se reliefa, impresionantă, toată frămîntarea de atunci a țăranilor săraci care își vedeau — cu sprijinul muncitorilor trimiși de partid — împlinită o mare dorință: pămînt.

La ultimele lecții de istoria patriei, în care se vorbește despre luptele poporului nostru sub conducerea partidului pentru construirea socialismului în țara noastră, învățătorii au făcut completări și exemplificări cu date și fapte din sat, accentuînd în mod deosebit asupra istoricului formării gospodăriei colective. La multe școli, s-a organizat, în perioada predării acestui capitol, întîlniri între pionieri și conducători ai gospodăriei colective sau întîlniri între colectiviștii cei mai vechi — fruntași azi — și elevi. Mulți dintre ei au reușit — sub privirile emoționate ale elevilor — să evoce impresionante întîmplări din anii aceștia de puternice frămîntări.

Predarea științelor naturale a fost, de asemenea, legată strîns de munca gospodăriei colective. Vorbindu-se despre cele mai bune soiuri de plante de cultură, la unele școli s-a cerut elevilor să cerceteze ce soiuri de plante cultivă gospodăria și ce producție s-a obținut; la fel, cînd elevii au învățat despre rasele de animale, s-a arătat cum s-a desfășurat în Dobrogea acțiunea pentru îmbunătățirea raselor de animale, iar elevii au fost îndrumați să se intereseze la gospodăria colectivă ce s-a realizat în această privință și care sînt proiectele pentru viitor.

Munca practică desfășurată pe lotul școlar, participarea directă la unele munci (strîngerea spicelor) au dus la apropierea gospodăriei colective de școală.

La început, țăranii muncitori individuali sau colectiviști se uitau cu neîncredere la activitatea de pe lotul școlar. Li se părea o simplă joacă de-a „plugăria". Cînd au văzut că datorită întrebuințării îngrășămintelor (gunoi de grajd sau îngrășăminte chimice), datorită folosirii unor semințe selecționate și tratate, ca și aplicării unor reguli pentru întreținerea culturilor, se obțin cantități importante de produse, care calculate la hectar arătau că în Dobrogea se pot scoate recolte bogate, au început să acorde o atenție deosebită lucrărilor de pe lotul școlar.

La căminele culturale, pedagogii au organizat expoziții bogate în grăitoare și convingătoare exemple. Alături de produsele pipernicite de pe tarlalele țăranilor cu gospodării individuale la expoziție au fost așezate produsele obținute printr-o muncă științifică de pe lotul școlar și, îndeosebi, de pe tarlalele gospodăriei colective.

Unele școli, după ce au experimentat cultura unor soiuri superioare, au oferit și gospodăriei colective cantități mai însemnate de semințe. Școala de 7 ani de la Basarabi a pus la dispoziția G.A.C. cîteva kilograme de grîu ramificat, obținut pe lotul școlar experimental.

Munca pe lotul școlar a avut și remarcabile efecte educative asupra elevilor. Iată două exemple:

Pionierii de la școala elementară din satul Strachina-Țăndărei au observat că organizarea pe brigăzi a muncii în gospodăria colectivă dă randament deosebit. Ei au cerut atunci să se adopte și pentru activitatea lor pe lotul școlar o asemenea formă de organizare. Și pentru că părinții lor se angajaseră în întrecere pe echipe și brigăzi, au făcut și ei același lucru.

Mai mult încă, pentru mica lor gospodărie ei şi-au elaborat un statut, după statutul model al gospodăriei colective. Iar rezultatele obţinute, cu care s-au prezentat în toamna lui 1957 la consfătuirea micilor naturalişti de la regiune, au confirmat justeţea orientării întregului colectiv al şcolii.

De aceea, colectiviştii privesc azi cu dragoste spre lotul şcolar şi sprijină activitatea desfăşurată de copii. Ei au început să vadă în această activitate practică mijlocul de pregătire temeinică a viitoarelor generaţii de colectivişti.

Pînă în vara trecută atragerea elevilor spre muncile de folos patriotic pentru sprijinirea gospodăriilor de stat sau colective se făcea cu greutate. Numeroşi elevi se sustrăgeau, invocînd tot felul de motive. Pentru prima oară, în vara anului 1957, în taberele de practică agricolă la G.A.S. numărul elevilor înscrişi a fost aşa de mare că a trebuit să recurgem la selecţie, iar pentru strîngerea spicelor n-a fost nevoie de prea multă mobilizare: elevii au participat cu dragoste, pentru că erau conştienţi că îşi aduc astfel contribuţia lor la sporirea recoltei, deci la îmbunătăţirea traiului lor şi al familiilor lor.

Activitatea educativă din şcoli a fost şi ea în mare măsură orientată spre îndeplinirea sarcinilor colectivizării. În numeroase ore educative, elevii sub conducerea diriginţilor, au analizat mersul luptei pentru colectivizare. Cu prilejul acestor analize elevii dezvăluiau aspecte extrem de preţioase. Unii arătau cauzele intime pentru care părinţii lor nu intră încă în rîndul colectiviştilor, alţii — din clasele mai mari — povesteau cum luptă ei acasă pentru atragerea părinţilor sau fraţilor mai mari spre gospodăria colectivă. Adeseori, informaţiile date de elevi au servit de orientare mai justă a muncii de agitaţie şi chiar a celei culturale de masă. În unele cazuri, materialul acumulat în discuţiile cu elevii, în aceste ore, a fost utilizat pentru organizarea convorbirilor etice cu părinţii elevilor.

În orele educative la unele şcoli de 7 ani, ca cea din Topalu-Basarabi, Coşcelac ş. a. s-au dezbătut cu elevii teme ca: „Respectarea avutului obştesc, datorie de onoare a elevilor şi colectiviştilor", „Unde-i unul nu-i putere", „Forţa colectivului" etc., căutînd ca prin aceste lecţii să dezvolte elevilor o serie de trăsături de caracter propriu omului care trăieşte în colectiv, munceşte în colectiv şi pentru colectiv.

La orele educative s-a ajuns uneori şi la denaturări. În zelul lor de a ajunge mai repede la ţel, unii diriginţi au transformat orele educative într-un prilej de rechizitoriu împotriva celor ce n-au intrat încă în gospodăria colectivă sau chiar împotriva elevilor, mergîndu-se chiar pînă la a se aplica sancţiuni copiilor. Asemenea cazuri, izolate, ce-i drept, duceau la rezultate contrarii celor urmărite: dezmembrarea colectivului de elevi, îndîrjirea părinţilor, în loc de apropierea şi convingerea lor. Asemenea abateri, care nu erau altceva decît o formă de încălcare a principiului liberului consimţămînt, au fost combătute şi lichidate cu toată energia, de directorii de şcoală şi de organele raionale şi regionale de control ale învăţămîntului.

Vizitele organizate de unii diriginţi de la şcolile din: Topolog, Jegălia, Baia, N. Bălcescu, Ciobanu etc., la gospodăria colectivă, pentru ca elevii să vadă cum este organizată munca şi să înţeleagă mai bine munca în colectiv sau pentru a arăta elevilor cum îşi îngrijesc colectiviştii avutul lor

comun, au avut o influenţă educativă puternică asupra elevilor. După asemenea vizite sarcinile colectivului de elevi au început să fie îndeplinite. S-a constatat o reducere simţitoare a cazurilor de neglijenţă faţă de bunurile şcolii.

Activitatea educativă desfăşurată de colectivele pedagogice s-a împletit strîns cu activitatea educativă desfăşurată de organizaţiile U.T.M. şi de pionieri.

Numeroase organizaţii U.T.M. şi unităţi pionereşti au dezbătut în adunările lor activitatea dusă pentru colectivizarea agriculturii. Au fost cazuri cînd utemiştii şi pionierii au adresat împresionante apeluri, prin gazeta de stradă, prin staţiile de amplificare sau în adunările de la căminul cultural, părinţilor de a se hotărî ca să intre în gospodăria colectivă.

Tot la îndemnul organizaţiilor de tineret şi pionieri, cu ocazia diferitelor sărbători, copiii au adresat părinţilor lor şi scrisori prin care îi îndemnau să păşească, alături de ceilalţi ţărani muncitori în gospodăria colectivă. De 8 Martie numeroase mame şi surori au primit de la utemiştii şi pionierii din şcoli — fii sau fraţi de ai lor — scrisori de felicitare pentru că deveniseră colectiviste. Cu prilejul unor adunări cu părinţii, numeroşi au fost cei ce au recunoscut că şi stăruinţa copiilor lor — şcolari — i-a ajutat să se hotărască pentru „pasul cel mare", aşa cum se exprimau ei.

La serbările şcolare, colectiviştii fruntaşi erau aşezaţi în locuri de cinste. Programul serbării stîrnea discuţii pe care părinţii le duceau într-o atmosferă de voie bună şi înţelegere. Se observa cum conţinutul programului, care vorbea de viaţa luminoasă a colhoznicilor şi a colectiviştilor îi ajută pe colectivişti să conducă discuţia şi să vină cu argumente convingătoare pentru lămurirea celor care mai ezitau şi nu se hotărîseră să intre în gospodăria colectivă. În unele şcoli s-a încercat practica de a se oferi locuri de onoare numai colectiviştilor şi să se facă — în diferite ocazii — discriminări vădite între colectivişti şi ţăranii muncitori cu gospodării individuale. Asemenea măsuri duceau la unele denaturări care pretindeau în mod cu totul nejust că ar fi forme ale luptei de clasă. Am considerat greşit acest lucru şi s-a luptat pentru înlăturarea unei astfel de practici greşite. Lupta de clasă trebuia dusă împotriva duşmanului de clasă, împotriva chiaburilor şi a uneltelor lor. Ţăranul muncitor individual nu putea fi pus alături de chiabur. El era încă nelămurit, trebuia să-l lămurim şi apoi să-l convingem să vină alături de noi, nicidecum să-l aruncăm în braţele chiaburului.

Astfel de orientări greşite la unii pedagogi au fost combătute după cum a fost combătută şi tendinţa ce apăruse în unele organizaţii pioniereşti de a primi în rîndul lor numai fii de colectivişti.

Un aport deosebit pentru întărirea economico-organizatorică a gospodăriilor colective l-au adus organizaţiile de U.T.M. şi de pionieri din şcoli prin numeroase acţiuni obşteşti. Astfel, s-au plivit sute de hectare de culturi, s-au strîns mii de kilograme de spice, s-a executat polenizarea suplimentară artificială pe zeci de hectare, s-au recoltat sute de kilograme de zarzavaturi. Aceste acţiuni au dus la creşterea valorii (în produse şi bani) a zilei-muncă şi astfel a crescut încrederea colectiviştilor în gospodăria colectivă.

Firește, asemenea acţiuni au contribuit din plin — laolaltă cu cele amintite pînă acum — la apropierea şcolii de viaţa satului, de gospodăria co-

lectivă. Dar şi alte fapte pioniereşti vorbesc despre aceasta. Sînt cunoscute acţiunile organizate de unităţile pioniereşti pentru stimularea colectiviştilor fruntaşi: înmînarea de steguleţe şi buchete de flori, prezentarea unei scrisori de mulţumire etc.

În unele sate, ca în Ciobanu (Hîrşova) de exemplu, a început să devină tradiţională sărbătoarea începerii muncilor de toamnă sau de primăvară. Pionierii şi şcolarii, sub conducerea colectivului pedagogic, pregătesc coruri, jocuri, recitări, pe care le prezintă apoi în faţa brigăzilor de tractorişti de la S.M.T. şi a colectiviştilor.

Dar şcoala a căutat să influenţeze asupra schimbării conştiinţei de mic producător a ţăranilor muncitori şi prin munca dusă cu părinţii elevilor. De multe ori, adunările cu părinţii au dezbătut şi teme ca: „Munca în gospodăria colectivă chezăşia unui viitor fericit pentru copiii noştri"; „Ce este gospodăria colectivă?"; „Gospodăria agricolă colectivă poate asigura copiilor condiţii optime de învăţătură". Au fost şcoli unde în adunările cu părinţii, colectiviştii fruntaşi au povestit cum au obţinut recolte bogate datorită muncii lor fără preget în gospodărie. S-au rezolvat şi aici adeseori probleme, s-au făcut calcule menite să scoată în relief superioritatea muncii în comun faţă de cea individuală.

Vizitele pedagogilor la domiciliul părinţilor au fost prilej de îndemn pentru a-i determina ca să intre în colectiv. Discuţia se putea duce acum pe îndelete şi învăţătorul avea posibilitatea să aducă numeroase argumente pentru a convinge părinţii că intrarea în gospodăria colectivă schimbă viaţa, o înfrumuseţează, o face mai îmbelşugată şi prin aceasta se asigură copiilor toate condiţiile de învăţătură, de educaţie. Adesea, după învăţători veneau în vizită la părinţii respectivi echipele de agitatori. De ce? Părinţii destăinuiau învăţătorilor, adeseori, motivele care îi opresc să „treacă pragul". Aceste motive erau comunicate echipei de agitatori care ducea muncă de lămurire în sector. Au fost cazuri cînd intrarea unui părinte sau a mai multora era condiţionată de înscrierea unui ţăran muncitor care se bucura de oarecare prestigiu în faţa satului. Munca era orientată atunci îndeosebi asupra acestuia pentru convingerea şi atragerea lui spre gospodăria colectivă. Şi după înscrierea unui asemenea ţăran muncitor, au fost cazuri cînd au devenit membri în gospodăria colectivă încă 10—20 de oameni.

Dar munca cu părinţii s-a dus chiar în sînul gospodăriei colective. În astfel de cazuri o formă de muncă mult folosită a fost convorbirea. La o gospodărie colectivă s-a desfăşurat o convorbire cu tema: „Să folosim chibzuit toată puterea atelajelor". Convorbirea a început numai după ce învăţătorul s-a documentat la faţa locului asupra felului cum sînt folosite atelajele.

La o altă gospodărie, unde colectiviştii trebuiau mobilizaţi în munca de atragere în gospodărie a ţăranilor individuali, convorbirea a avut ca subiect al discuţiilor o temă corespunzătoare.

În convorbiri s-au dezbătut şi alte teme: „Dezvoltarea ramurilor de producţie măreşte venitul gospodăriei", „Cîte pagube aduce risipa?", „Ce cîştig de recoltă se obţine dacă se însămînţează la timpul optim?", „Prin muncă şi purtare toţi colectiviştii să devină exemplu şi îndemn pentru pionieri şi elevi".

Precizăm însă că asemenea convorbiri se organizau totdeauna în strînsă legătură şi colaborare cu conducerea gospodăriei şi cu organizaţia de partid care pregătea pentru discuţii pe unii din cei mai buni colectivişti.

Înainte de a încerca să tragem unele concluzii, subliniem că exemple bune au fost întîlnite la multe din şcolile din regiunea noastră. Au existat însă şi colective pedagogice care, fie din pricina slabei pregătiri a cadrelor didactice, fie din lipsa interesului pentru muncă, au rămas în urma vieţii satului. De relevat însă că în profilul moral al pedagogilor noştri atitudinea nouă faţă de sat şi problemele lui a devenit elementul precumpănitor al activităţii lui didactice. Şi acest element cîştigă teren, dezvoltarea lui fiind ajutată tocmai de baza nouă care se consolidează acum în satele dobrogene. De altfel, măsurile luate din timp de organele de partid pentru îmbunătăţirea muncii educative în rîndul intelectualilor încep să-şi arate roadele.

Cu toate lipsurile inerente oricărei activităţi, lupta şcolii, alături de ceilalţi factori, pentru colectivizarea agriculturii — s-a soldat cu rezultate bune, care merită să fie studiate, şi unele, după părerea noastră, generalizate.

Orientată spre un ţel precis, susţinută de un conţinut concret, activitatea desfăşurată de pedagogi cu elevii — în şcoală şi în afara şcolii — a influenţat conştiinţa ţăranilor muncitori, contribuind la pregătirea terenului pentru atragerea lor, în masă, în gospodăriile colective. Trebuie să arătăm că atunci cînd brigăzile de activişti au început munca pentru terminarea colectivizării agriculturii în întreaga regiune, pedagogii le-au pus la îndemînă datele de care dispuneau şi care au fost larg utilizate în agitaţia politică de convingere şi atragere a ţărănimii muncitoare, pe drumul gospodăriei colective.

Printr-o intensă şi permanentă activitate şcoala s-a afirmat în sat ca un important factor de educaţie, nu numai a elevilor, dar chiar a oamenilor maturi. Aceasta a dus la schimbarea fundamentală a atitudinii maselor faţă de şcoală. Dacă într-un timp nu prea îndepărtat şcoala era privită cu oarecare rezerve, ba, uneori şi cu resentiment, pentru că acolo se dădeau învăţături care tindeau să zdruncine concepţiile învechite, azi şcoala este privită cu încredere, cu dragoste şi sprijinită în acţiunile ei.

Faptul că acum părinţii elevilor muncesc în gospodăria colectivă a dus şi la schimbarea stilului de muncă al pedagogilor cu familiile elevilor. Noi folosim în vizitele la domiciliu şi propaganda pedagogică individuală pentru a rezolva unele probleme particulare care privesc colaborarea familiei cu şcoala. Dar, pentru rezolvarea unor probleme în care este necesar sprijinul masei de părinţi, am început să cerem şi obţinem din ce în ce mai efectiv sprijinul colectivului de părinţi pe care îl găsim la gospodăria colectivă, locul lui de muncă de azi.

Introducerea în activitatea şcolară a cît mai multor aspecte din viaţa satului dau acestei activităţi un caracter mai concret, mai convingător. Tocmai acesta este elementul care dă părinţilor şi elevilor convingerea că ceea ce se învaţă în şcoală foloseşte în viaţă. A crescut în acest fel interesul elevilor faţă de învăţătură, dar şi dorinţa părinţilor de a contribui la crearea unor condiţii de muncă cît mai bune pedagogilor.

Întărirea gospodăriilor colective, faptul că fiecare gospodărie a început să-şi dezvolte forme anexe, să-şi lărgească şi să-şi înzestreze atelierele, să introducă pe scară tot mai largă maşinile în lucrarea pămîntului, creează

pentru şcoli mari posibilităţi în vederea politehnizării învăţămîntului. Copiilor din satele regiunii noastre le sînt cunoscute acum: tractorul, combinele etc. Încadrarea gospodăriilor colective cu ingineri, tehnicieni agronomi, zootehnişti, asigură îndrumarea calificată a elevilor în munca de pe lotul şcolar. Faptul că elevii cunosc temeinic şi au îndrăgit viaţa în gospodăria colectivă netezeşte drumul pentru realizarea sarcinilor educaţiei patriotice.

S-a putut desprinde — credem — din cuprinsul articolului că transformarea conştiinţei ţăranilor muncitori, convingerea lor că drumul cel mai bun este drumul gospodăriei colective, nu este rezultatul exclusiv al acţiunilor şcolii. Acţiunile şcolii au dobîndit eficacitate numai cînd erau strîns împletite cu acţiunile altor factori: organizaţiile de partid, organizaţiile de masă, căminul cultural etc., sprijinindu-le sau obţinînd sprijinul lor.

Eficacitatea muncii pedagogilor a crescut atunci cînd ei nu s-au limitat la un singur mijloc, ci au folosit un variat sistem de mijloace şi metode în munca de lămurire şi culturalizare a ţărănimii muncitoare; numai folosind numeroase metode se pot obţine rezultatele dorite în munca educativă cu elevii.

*

Experienţa pedagogilor dobrogeni confirmă valabilitatea principiilor şcolii noastre noi, înscrise în legea pentru reforma învăţămîntului. Şcoala nouă s-a afirmat ca unul din factorii de seamă ai revoluţiei culturale în patria noastră.

Avînd la bază principii extrase din învăţătura marxist-leninistă, în cei 10 ani de la reforma învăţămîntului, şcoala noastră a dovedit şi prin experienţa pedagogilor din regiunea Constanţa pe ce principii ştiinţifice este aşezată. Ea s-a afirmat din plin ca o şcoală a poporului. Legătura cu viaţa, cu realitatea a devenit o trăsătură importantă a şcolii noastre. Şcoala militează activ pentru educarea în spiritul marxism-leninismului a maselor de elevi şi de oameni ai muncii prin luptă neîntreruptă alături de ceilalţi factori pentru lichidarea concepţiei idealiste burgheze, pentru înlăturarea misticismului, obscurantismului şi a altor urme ale vechii educaţii din mintea şi comportarea oamenilor muncii.

De aceea, pedagogii din regiunea Constanţa au urmărit cu bucurie lucrările consfătuirii pe ţară a ţăranilor şi lucrătorilor din sectorul socialist al agriculturii, ţinută la Constanţa în luna aprilie din anul acesta şi au pornit cu elan — folosind experienţa anilor trecuţi — să împlinească chemarea partidului rostită de tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej la această consfătuire:

> „Nu ne îndoim că oamenii de ştiinţă, agronomii, învăţătorii, toţi intelectualii devotaţi intereselor poporului îşi vor pune cu rîvnă sporită cunoştinţele în slujba operei patriotice de reorganizare socialistă a agriculturii, de introducere pe scară largă a cuceririlor ştiinţei şi tehnicii moderne în practica agricolă şi de răspîndire a culturii la sate“ [5].

[5] Pentru consolidarea şi dezvoltarea sectorului socialist al agriculturii pentru sporirea producţiei agricole, Edit. Politică, Bucureşti, 1958, pag. 133.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ В БОРЬБЕ ЗА КОЛЛЕКТИВИЗАЦИЮ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА В ОБЛАСТИ КОНСТАНЦА

(розюме)

Автор в своем очерке представляет многочисленные аспекты работы учителей и преподавателей по коллективизации сельского хозяйства.

Работа выявляет положение, что благодаря новому направлению, школа на селе проявила себя главным фоктором воспитания не только учащихся, но и взрослых, а это привело к основательному изменению отношения масс к школе.

В работе показаны формы сотрудничества между педагогами и родителями по разрешению отдельных воспитательных вопросов, новое настроение, в котором учащиеся вовлекаются в учебную и патриотическую, общественную работу.

Описывая богатый опыт, работа содержит ценные указания, касающиеся связи между обучением и жизнью, идеологическое и политическое направление и сотрудничество между педагогами и родителями в новых условиях, созданных социалистическим преобразованием сельского хозяйства.

LA CONTRIBUTION DES ENSEIGNANTS À LA LUTTE POUR LA COLLECTIVISATION DE L'AGRICULTURE DANS LA RÉGION DE CONSTANTZA

(Résumé)

L'auteur présente dans son étude de nombreux aspects concernant l'activité déployée par les enseignants (instituteurs et professeurs) en vue de la collectivisation de l'agriculture.

L'ouvrage insiste sur le fait que grâce à sa nouvelle orientation, l'école est devenue, dans les villages, non seulement un facteur essentiel pour l'éducation des élèves, mais aussi pour celle des adultes, ce qui explique le changement fondamental dans l'attitude des masses envers l'école.

On y traite aussi de certaines formes de collaboration entre les pédagogues et les parents d'élèves, en vue de résoudre favorablement divers problèmes d'éducation, de même que de l'esprit nouveau qui anime les élèves, tant dans leur travail scolaire que dans les activités au service de la patrie.

Fruit d'une riche expérience, l'ouvrage contient de précieuses indications relatives à la manière de rattacher l'enseignement à la vie, à son orientation ideologique et politique aux formes de collaboration entre les enseignants et les parents d'élèves, dans les conditions nouvellement crées par la socialisation de l'agriculture.

DE PESTE HOTARE

ÎMBINAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU MUNCA ÎN PRODUCȚIE ÎN ȘCOALA DE CULTURĂ GENERALĂ DIN U. R. S. S.

În luna aprilie a acestui an, făcînd parte dintr-o delegație a Ministerului Învățămîntului și Culturii, am vizitat U.R.S.S. Sarcina noastră era să studiem experiența școlii sovietice în domeniul învățămîntului politehnic.

În acest scop, am cunoscut îndeaproape munca unui număr de școli din orașe și sate, am avut convorbiri cu conducătorii și colaboratorii Institutului de Teoria și Istoria Pedagogiei și ai Institutului Metodelor de Învățămînt al Academiei de Științe Pedagogice. De asemenea, din convorbirile pe care le-am purtat cu conducerea Ministerului Învățămîntului și a Prezidiului Academiei de Științe Pedagogice din R.S.F.S.R., precum și cu conducerea Ministerului Învățămîntului și a Institutului de Științe Pedagogice din Ucraina, am avut posibilitatea să cunoaștem amploarea și adîncimea studiilor cu caracter experimental care se efectuează în U.R.S.S. în acest domeniu.

Considerăm că este potrivit să informăm cadrele didactice din țara noastră asupra realizărilor deosebit de importante în găsirea căilor de îmbinare a instrucției cu munca în producție, pe care le-a obținut școala de cultură generală din U.R.S.S.

Cunoașterea acestor realizări ale școlii sovietice este cu atît mai necesară în acest moment cînd partidul și guvernul nostru pun cu atîta tărie în fața școlii de cultură generală sarcina pregătirii tineretului pentru munca productivă.

* * *

Pînă la Congresul al XX-lea al P.C.U.S. școala medie de cultură generală era orientală, în primul rînd, în direcția pregătirii elevilor pentru învățămîntul superior. Această orientare a fost impusă de nevoia de cadre cu pregătire superioară care să asigure uriașele succese dobîndite în toate domeniile de activitate.

Pe măsura generalizării învățămîntului mediu de cultură generală, numărul absolvenților a întrecut cu mult necesitățile învățămîntului superior.

Absolvenții școlilor medii necuprinși de învățămîntul superior intrînd în producție întîmpinau greutăți în dobîndirea înaltei calificări cerute de progresul tehnicii sovietice, fiindcă în școala de cultură generală nu au primit o pregătire corespunzătoare în domeniul activității practice.

Așa, spre exemplu, numai în Ucraina în anul școlar 1955/1956 au absolvit școala medie de cultură generală peste 300 000 tineri, în timp ce învățămîntul superior a primit numai 50 000 absolvenți. Se punea deci pentru cei 250 000 de tineri necuprinși în învățămîntul superior necesitatea orientării spre producție.

Congresul a apreciat că școala de cultură generală nu a răspuns în mod satisfăcător menirii sale în ceea ce privește pregătirea practică a elevilor. S-a arătat că este necesar să se revizuiască conținutul învățămîntului școlii medii în direcția unei legături mai strînse între școală și producție, astfel ca absolvenții școlii de 10 ani să aibă o largă pregătire de cultură generală, care să le înlesnească drumul către învățămîntul superior și totodată să fie pregătiți și pentru activitatea practică, deoarece cea mai mare parte a absolvenților va trebui să se încadreze în diferite ramuri ale economiei naționale.

Congresul a indicat direcția dezvoltării învățămîntului politehnic în școala de cultură generală, în sensul întăririi legăturii dintre școală și viață, prin studierea de către elevi a principalelor ramuri ale producției moderne.

Se va ajunge aci nu numai prin introducerea unor noi obiecte de învățămînt care să dea cunoștințe privitoare la bazele producției, ci și prin introducerea directă și sistematică a elevilor în munca din întreprinderi, sovhozuri, colhozuri, ateliere școlare și loturi experimentale.

Călăuzit de aceste directive, Ministerul Învățămîntului din R.S.F.S.R. împreună cu Academia de Științe Pedagogice a alcătuit un plan de învățămînt care, în anul școlar 1956/1957, s-a aplicat cu titlu experimental într-un număr de 500 școli. În anul școlar următor — 1957/1958 — acest plan a fost extins în 25% din școli.

Pe măsură ce se creează condițiile pe care le cere aplicarea acestui plan de învățămînt (cadre didactice specializate, ateliere etc.), el va fi generalizat.

Pentru orientare, reproducem structura acestui plan de învățămînt:

DIRECȚIA GENERALĂ A ȘCOLILOR DIN MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI R. S. F. S. R.

Planul de învățămînt al școlii elementare, de șapte ani și medii pentru verificarea experimentală în anul școlar 1957/1958

Nr.	DENUMIREA OBIECTELOR	Numărul de ore săptămînal pe clase										Total ore		In afară de acestea orele anuale în școli		Total ore anual în școli	
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	săptămînal	anual	oraș	sat	oraș	sat
1.	Limba rusă și literatura	13	13	13	9	9	8	6	5	4	4	84	2856			2856	2856
2.	Matematica	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6/5	59,5	2023			2023	2023
3.	Istoria	—	—	—	2	2	2	2	4/3	3/4	4/5	19,5	663			663	663
4.	Geografia	—	—	—	2	3	2	2	2/3	3	—	14,5	493			493	493
5.	Biologia	—	—	—	2	2	2	3	2	1	—	12	408			408	408
6.	Fizica	—	—	—	—	—	2	3	3	4/3	4	15,5	527			527	527
7.	Astronomia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	34			34	34
8.	Chimia	—	—	—	—	—	—	2	2	2	4	10	340			340	340
9.	Limba străină	—	—	—	—	4	4	3	3	3	3	20	680			680	680
10.	Educația fizică	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	23	782			782	782
11.	Desen	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—	6	204			204	204
12.	Desen liniar	—	—	—	—	—	—	1	1	1	1	4	136			136	136
13.	Cînt	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—	6	204			204	204
14.	Lucru (cl. I—IV) și lucrări practice (cl. V—VII)	1	1	2	2	2	2	2	—	—	—	12	408			408	408
	Lucrări de toamnă și de primăvară pe lotul experimental școlar în clasa V—VII și practica de producție după terminarea cursurilor în cl. V și VI													102	138	102	138
15.	Bazele producției	—	—	—	—	—	—	—	3	4	4	11	374			374	
16.	Practică școlară de producție la terminarea cursurilor în cl. VIII și IX													192	192	192	192
17.	Desfășurarea excursiilor													191	191	191	191
	TOTAL	24	24	25	27	32	32	32	34	34	34	298	10132	485	521	10617	10653
	Cursuri practice facultative (la alegere pentru elevi)	—	—	—	—	—	—	—	1	2	2	5	170			170	170

Din analiza acestui plan rezultă:

a) Faţă de vechiul plan de învăţămînt, se constată că la clasele III—IV s-a adăugat 1 oră în plus pe săptămînă la lucru manual. Lucrările care se efectuează la aceste clase sînt următoarele:

LUCRUL MANUAL

Clasele I-IV

FELURILE LUCRULUI	Numărul orelor pe clase				
	I	II	III	IV	Total
Lucru cu hîrtia şi cu cartonul . . .	16	12	24	24	76
Lucru cu pînză (cusături, broderii, împletituri)	6	8	24	20	58
Lucru cu argilă sau plastilină	6	6	8	—	20
Modelare tehnică	—	—	—	12	12
Lucru pe lotul experimental şcolar sau în clasă cu plante şi animale . . .	6	8	12	12	38
Total ore :	34	34	68	68	204

Experienţa muncii la clasele I—IV a arătat că trecerea de la clasa a IV-a la clasa a V-a — unde elevii lucrează deja în ateliere — este prea bruscă. În afară de aceasta, lucrările pe care le execută elevii în clasa a IV-a îi interesează în mică măsură pe aceştia.

Într-un număr de clase ale şcolilor experimentale de la Academia de Ştiinţe Pedagogice, s-au introdus, printre lucrările obligatorii la lucru manual în clasa a IV-a, jocuri de construcţii cu piese din metal şi lemn.

Elevii fac asamblări şi demontări, deprinzîndu-se cu folosirea şurubelniţei, ciocănaşului, cheilor, cleştelor etc.

În executarea acestor jucării, elevii folosesc drept model schiţele tehnice corespunzătoare. Se constată că elevii manifestă mult interes pentru aceste activităţi.

b) La clasele V—VII sînt prevăzute lucrări practice în ateliere şcolare în lemn şi metal cîte 2 ore pe săptămînă:

LUCRĂRI PRACTICE ÎN ATELIERELE ŞCOLARE
clasele V — VII

Clasa a V-a: 68 ore.

Activitate introductivă	— 2 ore
Prelucrarea lemnului	— 24 ore
Prelucrarea metalului	— 24 ore
Lucrări combinate din lemn şi metal	— 17 ore

Clasa a VI-a: 68 ore.

Activitate introductivă	— 2 ore
Prelucrarea lemnului	— 24 ore
Prelucrarea metalului	— 24 ore
Lucrări combinate din lemn şi metal	— 17 ore

Clasa a VII-a: 68 ore.

Activitate introductivă	— 2 ore
Mijloace începătoare de lucru la strungul pentru lemn	— 6 ore
Lucrări în lemn şi metal	— 40 ore
Lucrări de electromontaj	— 18 ore

Atelierele şcolilor sînt bine utilate. Fiecare elev are locul lui de muncă. Uneltele şi maşinile sînt confecţionate pe măsura elevilor. În atelierele de tîmplărie, elevii confecţionează material didactic care le permite să aplice cunoştinţele lor teoretice şi să dea, în acelaşi timp, şcolii lucruri cu adevărat utile.

În atelierele de lăcătuşerie, elevii fac cunoştinţă cu maşina de găurit, strungul, polizorul etc.

Ne-a impresionat faptul că şcolile dispun de strunguri mici pe care elevii le mînuiesc cu foarte multă uşurinţă şi care sînt prevăzute cu un sistem special de protecţie (celulă fotoelectrică).

Lucrările practice din ateliere sînt conduse la unele şcoli de ingineri din întreprinderile care le patronează, la altele de ingineri, tehnicieni sau maiştri care au funcţia de bază în şcoală şi la unele de către profesorii de fizică.

Pe lîngă lucrările din atelierele şcolare, elevii claselor V—VII sînt obligaţi să efectueze lucrări de toamnă şi primăvară pe lotul şcolar (22 ore pentru fiecare clasă), iar în timpul verii clasele V şi VI efectuează şi o practică în producţie (6 zile — şcolile din oraş şi 12 zile — şcolile din sate). Şcolile din oraş fac practica în producţie în timpul verii pe lotul şcolar, iar cele de la sate în colhozuri şi sovhozuri.

În oraşul Leningrad, un colectiv de medici de la Institutul de Igienă a studiat efectul pe care-l au lucrările practice asupra sănătăţii elevilor din clasele V—VII. S-a constatat că lucrările practice şi, în special cele de tîmplărie au o influenţă negativă asupra sănătăţii fetelor. Eforturile fizice accelerează prea mult activitatea inimii în perioada pubertăţii. În consecinţă, în unele şcoli, s-a trecut la organizarea cercurilor de gospodărie pentru fete, în locul muncii din ateliere.

Faptul că fetele nu lucrează în ateliere în clasele V—VII, nu le împiedică să-şi însuşească — cînd ajung în clasele VIII—X — cunoştinţele şi deprinderile corespunzătoare privind mînuirea maşinilor, deoarece munca la strung sau la frezăr nu cere în mod obligatoriu cunoaşterea prelucrării metalului la rece.

c) La clasele VIII—X s-a introdus cursul „Bazele producţiei".

Acest curs împreună cu obiectele: fizica, chimia, biologia, matematicile şi desenul oferă elevilor posibilitatea să cunoască principalele ramuri ale producţiei industriale şi agricole (energetica, metalurgia, construcţia de maşini, industria chimică, creşterea plantelor şi animalelor etc.). Prin predarea acestor obiecte de învăţămînt, elevii sînt conduşi spre înţelegerea bazelor ştiinţifice ale producţiei moderne.

În alegerea unei ramuri principale de producţie pentru studiu, în special în clasa a IX-a, se ţine seama de specificul producţiei localităţii şi a regiunii în care se află şcoala (întreprinderi industriale pentru şcolile orăşeneşti, sovhozuri şi colhozuri pentru **şcolile de la sat**).

Pentru studiul „Bazelor producţiei" se afectează:

În clasa a VIII-a — 3 ore săptămînal
„ „ „ IX-a — 4 „ „
„ „ „ X-a — 4 „ „

Cursul de „Bazele producţiei" cuprinde:

Şcoli orăşeneşti	Şcoli săteşti
Cl. a VIII-a: Studiul maşinilor	Cl. a VIII-a: Creşterea plantelor. Studiul maşinilor agricole.
Cl. a IX-a: Bazele producţiei industriale aplicate la o anumită întreprindere (în apropierea şcolii).	Cl. a IX-a: Creşterea animalelor. Studiul maşinilor agricole (continuare).
Cl. a X-a: Automobilul şi Electrotehnica.	Cl. a X-a: Tractorul şi Electrotehnica.

Pentru fiecare ramură principală de producţie este întocmită o programă care stabileşte conţinutul şi volumul cunoştinţelor.

Aşa, de exemplu, pentru clasa a VIII-a în şcolile săteşti se prevede:

BAZELE PRODUCŢIEI AGRICOLE

A. BAZELE CREŞTERII PLANTELOR

Clasa a VIII-a

68 ore, din ele 35 pentru lucrări practice şi 4 ore pentru excursii.

Introducere	1 oră
Condiţia creşterii şi dezvoltării plantelor	5 ore, din ele 3 ore pentru lucrări practice.
Solul, calităţile lui agronomice şi rolul în hrănirea minerală a plantelor	8 ore, din ele 2 ore pentru excursii şi 2 ore pentru lucrări practice.
Prelucrarea solului	5 ore, din ele 2 ore pentru excursii.
Îngrăşămintele	8 ore, din ele 4 ore pentru lucrări practice.
Principalele culturi de cîmp şi bazele agrotehnice ale asolamentului	6 ore, din ele 4 ore pentru lucrări practice.
Determinarea calităţii materialului pentru semănat şi sădit, prelucrarea lui.	4 ore, din ele 2 ore pentru lucrări practice.
Semănatul şi sădirea principalelor culturi de cîmp.	14 ore, din ele 10 ore pentru lucrări practice în colhoz, sovhoz.
Îngrijirea principalelor culturi de cîmp şi recoltarea.	10 ore, din ele 6 ore lucrări practice în colhoz şi sovhoz.
Organizarea producţiei şi munca în colhoz, sovhoz.	7 ore, din ele 4 ore pentru lucrări practice.

În afară de obiectele prevăzute mai sus, elevii fac şi o practică de vară.

La sfîrşitul clasei a VIII-a, elevii şcolilor orăşeneşti şi săteşti fac o practică în producţie, în agricultură timp de 24 zile lucrătoare, cîte 4 ore pe zi.

Elevii clasei a IX-a din şcolile orăşeneşti fac o practică de 24 zile lucrătoare, cîte 4 ore pe zi, în întreprinderea pe care au studiat-o în timpul anului şcolar, iar elevii şcolilor săteşti lucrează 24 zile lucrătoare, cîte 4 ore pe zi, în agricultură.

Pentru a se da elevilor posibilitatea să se specializeze în anumite profesiuni, s-au introdus în planul de învăţămînt şi cursuri facultative pentru diferite specialităţi, ca de exemplu:

Industrie: — strungari, frezori, electricieni, montatori, radio-tehnicieni etc.

Agricultură: — legumicultori, pomicultori, crescători de animale, lăcătuşi pentru repararea maşinilor agricole etc.

Mai funcţionează asemenea cursuri facultative de: tehnică cinematografică, foto, desen, gospodărie, croitorie, dactilografie şi stenografie etc.

Pentru aceste cursuri facultative s-a afectat:

În clasa a VIII-a: — 1 oră pe săptămînă

„ „ „ IX-a — 2 ore „ „

„ „ „ X-a — 2 ore „ „

În organizarea cursurilor facultative se ţine seama, de asemenea, de necesităţile de cadre ale întreprinderilor locale.

Experienţa aplicării acestui plan de învăţămînt a arătat că tinerii absolvenţi, intrînd în producţie, reuşesc ca într-un timp relativ scurt să obţină o calificare înaltă. Datorită caracterului atractiv al cursului de automobilism din clasa a X-a, mulţi absolvenţi reuşesc să obţină şi carnetul de conducător auto pe baza studiilor făcute în şcoală.

Totuşi, după aprecierea pedagogilor din U.R.S.S., acest plan de învăţămînt nu acordă încă loc suficient muncii productive.

Acest lucru a fost constatat şi de către unele cadre didactice, care au încercat să găsească ele însele forme multiple de îmbinare a învăţământului cu munca productivă.

Aşa, de exemplu, în regiunile Stavropol şi Reazim un mare număr de şcoli medii au preluat de la colhozuri suprafeţe întinse pe care lucrează brigăzi formate din elevi, reuşindu-se în felul acesta ca aceste brigăzi să efectueze toate lucrările cerute de o anumită cultură.

* * *

Generalizînd experienţa mai multor şcoli în ce priveşte îmbinarea învăţământului cu munca productivă, Ministerul Învăţământului, împreună cu Academia de Ştiinţe Pedagogice, a întocmit un plan de învăţământ care s-a experimentat în anul şcolar 1957/1958 în 50 şcoli medii din R.S.F.S.R.

Pentru exemplificare, prezentăm conţinutul acestui plan:

PLAN DE ÎNVĂŢĂMÎNT

pentru munca experimentală în cl VIII, IX, X şi XI
Profilul: mecanizarea şi electrificarea agriculturii

Nr.	OBIECTELE	Nr. orelor pe săpt.				Total ore săpt.	în afară de acestea ore anual	Total ore anual	In comparaţie cu planul de învăţ. obişnuit
		VIII	IX	X	XI				
1.	Literatura	5	4	3	3	15		510	+ 68
2.	Matematica	6	6	3	3	18		612	+ 17
3.	Istoria	4/3	3/4	2	2	11		374	— 17
4.	Geografia	2/3	3	—	—	5,5		187	
5.	Biologia	2	1	—	—	3		102	
6.	Fizica	3	4/3	3	2	11,5		391	+ 34
7.	Astronomia	—	—	—	1	1		34	
8.	Chimia	2	2	2	2	8		272	
9.	Limba străină	3	3	3	3	12		408	+ 102
10.	Educaţia fizică	3	3	2	—	8		272	
	Total cultură generală	30	39	18	16	93		3162	
	Obiecte speciale:								
	Desen tehnic	1	1	2	2	6		204	+ 102
	Creşterea plantelor	3	—	—	—	3		102	+ 51
	Creşterea animalelor	—	4	—	—	4		136	+ 68
	Electrotehnica	—	—	4	4	8		272	
	Electro-montaj	—	—	2	2	4		136	
	Lăcătuşărie-mecanică	—	—	3	3	6		204	
	Studiul maşinilor agricole	—	—	2	2	4		136	
	Tractorul	—	—	3	3	6		204	
	Organizarea producţiei agricole	—	—	—	1	1		34	
	Total obiecte sp.	4	5	16	17	42		1428	
	Total	34	34	34	33	135		4590	
	Activ. extra-şcolară, sport, artă	2	2	3	3	10		340	

Acest plan de învățămînt prevede o durată de școlarizare de 11 ani. Față de planul precedent, cel nou prezintă următoarele caracteristici:

Pînă la clasa a IX-a inclusiv, școala lucrează după planul despre care am vorbit pînă aci (adoptat în anul școlar 1956/1957).

În clasa a X-a, pentru a se face loc muncii în producție, conținutul obiectelor de învățămînt este eșalonat pe 2 ani (clasa a X-a și clasa a XI-a). În consecință, în ultimele 2 clase ale școlii medii elevii lucrează 3 zile în școală și 3 zile în producție (instruire teoretică și practică). Școlile au libertatea de a organiza îmbinarea între învățătură și munca în producție, fie trimițînd pe elevi 3 zile consecutiv în producție, fie prin alternare: 1 zi — școală și 1 zi — producție.

Mărirea duratei de școlarizare de la 10 la 11 ani a creat nu numai posibilitatea acordării unui timp mai îndelungat pentru munca productivă fără a aduce prejudicii culturii generale, dar chiar a făcut posibil ca la unele obiecte să se mărească numărul de ore față de planul de învățămînt obișnuit. Așa, de exemplu, la literatură, numărul de ore a crescut în cei 2 ani cu 68, la limba străină cu 102 ore, la fizică cu 34 ore etc.

Acest plan de învățămînt a fost aplicat în acele școli unde există un număr mai mare de clase paralele, deoarece elevii au avut libertatea de a opta pentru cursurile cu o durată de 10 sau 11 ani.

În cadrul cursului de „Bazele producției", elevii studiază în clasele a VIII-a și a IX-a o anumită ramură de producție cu aplicare la o întreprindere corespunzătoare pentru ca — ajungînd în clasa a X-a — să aibă posibilitatea să-și aleagă specialitatea preferată din cadrul ramurii respective.

Elevii acestor școli care lucrează în întreprinderi sînt încadrați ca ucenici, bucurîndu-se de toate drepturile ce le revin acestora (foaie de pontaj, loc de muncă precis, mașină dată în răspundere, maistru care se ocupă de ei și sînt înscriși ca membri ai sindicatului respectiv). În întreprindere, fetele și băieții au același regim, cu mențiunea că fetele nu lucrează la mașinile care cer eforturi fizice mari.

Procesul de instruire teoretică și practică, în timpul cît elevii se găsesc în întreprindere, cade în seama acesteia (Secția de învățămînt a întreprinderii). Această obligație îi revine întreprinderii ca urmare a unei Hotărîri a Consiliului de Miniștri.

Pentru conducerea muncii productive, cele 50 școli au primit prin schemă un director adjunct în plus, care se ocupă exclusiv cu aceste probleme.

La absolvirea școlii, acești elevi vor primi, pe lîngă diploma de maturitate, și carnetul de muncitor calificat, în urma unui examen practic, care se dă la întreprindere.

Cunoscînd munca unei asemenea școli, am avut posibilitatea să constatăm că elevii manifestă mult interes pentru activitatea în producție, care se oglindește printre altele și în faptul că au o situație foarte bună la învățătură la obiectele legate de specificul activității practice pe care o desfășoară.

Am văzut acești elevi la locul de producție și am putut constata că seriozitatea și rîvna cu care muncesc îi situează pe același plan cu muncitorii obișnuiți ai întreprinderii.

* * *

Planurile despre care am vorbit pînă în prezent se experimentează în școlile din sistemul Ministerului Învățămîntului.

În afară de acestea, am avut posibilitatea să cunoaștem și felul în care, în unele școli din sistemul rezervelor de muncă, este rezolvată problema îmbinării instrucției cu activitatea de producție.

Ne vom referi, în legătură cu aceasta, la un tip special de școală care funcționează în prezent cu caracter experimental într-un număr de 50 unități. Este vorba de o școală medie profesională, cu o durată de școlarizare de 12 ani, ai cărei elevi sînt recrutați în special din casele de copii. Au prioritate acești copii, deoarece aceste școli au internat pentru elevii lor începînd din clasa I elementară.

Obiectele din planul de învățămînt al acestei școli sînt grupate în 5 cicluri:

I. Obiecte de cultură generală.
II. Obiecte de învățămînt politehnic.
III. Învățămîntul special și tehnic practic.
IV. Educația estetică.
V. Educația fizică.

În clasele I—VII, pregătirea este identică cu aceea care se dă în şcolile de 7 ani ale Ministerului Învăţămîntului, cu menţiunea că se pune un accent mai mare pe muncă.

De asemenea, s-a introdus începînd din clasa I o limbă străină şi se acordă o deosebită importanţă educaţiei estetice (muzică, dans etc.).

În predarea limbii străine în clasele I—IV, accentul se pune pe conversaţie. Ea continuă şi în afară de clasă. Educatorii sînt aleşi în mod special, dintre cunoscătorii acestei limbi, pentru a conversa cu elevii în internat şi în timpul liber.

În ceea ce priveşte activităţile practice la clasele V—VII, s-au adus unele modificări faţă de programa şcolilor Ministerului Învăţămîntului, prin lărgirea lucrărilor practice în lemn şi metal, iar pentru fete s-a introdus gospodăria.

În clasa a VIII-a, se studiază „Bazele tehnicii şi ale automatizării producţiei", obiect care corespunde cu „Bazele producţiei" din şcolile de cultură generală. Prin predarea acestui obiect, elevii fac cunoştinţă cu principalele ramuri de producţie.

În clasele a IX-a şi a X-a, elevii studiază o anumită ramură de producţie, iar în clasele a XI-a şi a XII-a, se specializează într-o profesie din cadrul acestei ramuri.

Pînă în clasa a XI-a, elevii îşi pot schimba specialitatea, putîndu-se chiar muta în această clasă la o altă şcoală, unde se predă o altă profesiune din ramura pe care au studiat-o în clasele a IX-a şi a X-a.

Pregătirea practică se face în ateliere speciale de învăţămînt politehnic, care sînt amenajate pe lîngă fiecare şcoală.

Cultura generală şi cultura de specialitate care se dă elevilor nu este mai redusă decît aceea care este prevăzută în şcolile medii tehnice de patru ani. În schimb, elevii primesc o pregătire practică cu mult superioară decît în şcolile tehnice, reuşind să devină muncitori cu înaltă calificare.

Pedagogii care au conceput acest tip de şcoală consideră că este cel mai potrivit pentru a da elevilor o pregătire politehnică, deoarece prin conţinutul său le va da acestora posibilitatea să treacă după absolvire de la o profesiune la alta prin aceea că au studiat principalele ramuri de producţie.

* * *

Întrucît în Ucraina calea de îmbinare a instrucţiei cu munca productivă se deosebeşte într-o oarecare măsură de cele pe care le-am văzut ca fiind folosite în R.S.F.S.R., ne-am bucurat că ni s-a dat posibilitatea s-o cunoaştem şi pe aceasta.

Pedagogii din Ucraina consideră că forma cea mai potrivită de realizare a învăţămîntului politehnic este învăţămîntul legat de producţie.

Acest învăţămînt legat de producţie a luat o largă răspîndire în şcolile din Ucraina. Astfel. dacă în anul 1955 se experimenta această cale în 23 şcoli, astăzi ea este îmbrăţişată de 3452 şcoli, ceea ce reprezintă peste 50% din numărul şcolilor medii din Ucraina.

Structura acestor şcoli este următoarea:

Durata de şcolarizare este de 10 ani. În clasele I—VII, situaţia nu diferă cu nimic de aceea a şcolilor din R.S.F.S.R.

În clasa a VIII-a, elevii studiază procesul tehnologic de producţie al întreprinderii în care lucrează. În clasa a IX-a se face studiul maşinilor, cu aplicaţie la specificul întreprinderii respective.

În clasa a X-a se continuă studiul maşinilor şi în plus se studiază electrotehnica, de asemenea cu aplicaţii la întreprinderea respectivă.

Pentru predarea acestor discipline sînt afectate 6 ore pe săptămînă, în cadrul cărora se face instruirea teoretică şi cea practică la întreprinderea respectivă. Cele 6 ore afectate fiecărei clase pentru activităţile mai sus menţionate se fac în aceeaşi zi. În consecinţă, elevii fac 5 zile cultură generală iar 1 zi lucrează în întreprindere.

Vizitînd o şcoală care lucrează pe lîngă un combinat textil, am văzut în mod concret cum se aplică acest plan de învăţămînt. Astfel, în clasa a VIII-a, elevii fac cunoştinţă cu întreg procesul de producţie textilă, plecînd de la materia primă pînă la produsul finit.

Atunci cînd este nevoie ca elevii să facă cunoştinţă cu o etapă a procesului de producţie, care nu se găseşte în întreprinderea respectivă (de exemplu filatura), se fac vizite cu elevii la alte întreprinderi, unde se află în funcţiune această secţie.

În clasa a IX-a, în primele două pătrare, elevii studiază maşinile în general. În acelaşi timp, elevii intră în fabrică, unde sînt repartizaţi pe lîngă muncitori, pentru a urmări munca acestora şi pentru a se deprinde cu mînuirea maşinilor. În pătrarele III şi IV, elevii lucrează pe locuri independente de muncă.

În clasa a X-a, elevii continuă activitatea teoretică şi practică. Ei fac acum cunoştinţă cu toate maşinile care se folosesc în întreprinderea respectivă. La cursul de electrotehnică, elevii studiază aplicarea electricităţii la maşinile din întreprinderea respectivă.

În timpul verii, elevii fac o practică în producţie timp de 1 lună, la terminarea claselor a VIII-a şi a IX-a, ajungînd ca în clasa a X-a, elevii să lucreze pe baza unui plan de producţie, încadrîndu-se în planul de producţie al întreprinderii.

La şcolile din mediul rural, învăţămîntul legat de producţie se organizează în funcţie de specificul colhozului sau sovhozului pe lîngă care funcţionează ele. Este vorba de ramura de producţie în care este specializată unitatea respectivă.

Iată, care este — de pildă — situaţia la şcoala de pe lîngă colhozul din comuna Tarasovka, pe care am vizitat-o de asemenea. Colhozul este specializat în cultivarea legumelor şi a pomilor fructiferi. Şcoala pregăteşte deci, specialişti cu acest profil.

În clasa a VIII-a, elevii studiază solul, lucru pentru care sînt afectate 120 ore. Aceste ore sînt repartizate astfel:

30 ore pentru teorie, 38 ore pentru laborator şi 52 ore pentru practică. Tot în clasa a VIII-a începe studiul cultivării pomilor fructiferi, pentru care sînt afectate 116 ore, dintre care 27 ore pentru teorie, 41 ore pentru laborator şi 48 ore pentru lucrări practice.

În aceeaşi clasă începe şi studiul obiectului „Bazele mecanizării", căruia i se afectează 68 ore, dintre care 28 ore pentru teorie şi 40 ore pentru practică.

În clasa a IX-a, continuă studiul privind cultivarea pomilor fructiferi cu 276 ore. De asemenea, se continuă studiul privind „Bazele mecanizării" în 78 ore.

În clasa a X-a, se continuă studierea pomilor fructiferi în 66 ore. De asemenea se continuă studierea „Bazelor mecanizării" în 66 ore. În această clasă se mai studiază şi creşterea animalelor în 66 ore.

În timpul verii, elevii claselor a VIII-a şi a IX-a fac timp de 1 lună practică în colhoz.

La absolvirea şcolii — fie orăşenească, fie sătească — elevii capătă o dată cu diploma de maturitate carnetul de muncitor calificat, pe baza unui examen care se ţine la întreprinderea respectivă.

* * *

Aceste variate forme de realizare a învăţămîntului politehnic sînt urmărite şi studiate cu multă grijă de către Academia de Ştiinţe Pedagogice din R.S.F.S.R. şi Institutul de Ştiinţe Pedagogice din Kiev.

Chiar în timpul în care ne aflam în U.R.S.S., Academia de Ştiinţe Pedagogice a întocmit un proiect al unui nou plan de învăţămînt cu o durată de şcolarizare de 12 ani.

Structura acestui plan de învăţămînt cuprinde 2 cicluri:

Ciclul I — clasele I—VIII.
Ciclul II — clasele IX—XII.

Academia consideră că un timp şcoala ar putea funcţiona cu 8 + 3 clase.

Cursul mediu (clasele IX—XI) (XII) ar urma să fie împărţit în 4 secţii, începînd cu clasa a IX-a: a) Secţia fizică-tehnică; b) Secţia chimie-tehnică; c) Secţia naturale-agronomie; d) Secţia umanistă.

S-a argumentat că unificarea completă a planurilor de învăţămînt în clasele VIII—X nu corespunde nevoilor sociale, cerinţelor de ordin pedagogic ale elevilor şi sarcinilor dezvoltării multilaterale a aptitudinilor şi talentelor tinerei generaţii.

Interesele societăţii şi ale copilului cer ca în clasele mari ale şcolii medii învăţămîntul să se defăşoare diferenţiat.

Observaţiile psihologilor şi ale pedagogilor au arătat că se poate vorbi de o apariţie mai pregnantă a aptitudinilor şi intereselor cam din clasa a VIII-a. În această clasă este necesar să se studieze cu multă atenţie particularităţile individuale ale elevilor, pentru ca începînd cu clasa a IX-a aceştia să poată fi îndrumaţi spre acea secţie care le corespunde cel mai mult şi către care se simt atraşi.

Acest punct de vedere a fost susținut de pedagogi, metodiști, directori de școală și lucrători ai organelor de învățămînt la consfătuirile organizate de Academie.

Din informațiile recent publicate în presa sovietică de specialitate reiese că acest plan de învățămînt a fost aprobat de Colegiul Ministerului Învățămîntului și urmează să fie aplicat cu titlu experimental într-un număr de școli în acest an școlar.

* * *

Atît în R.S.F.S.R. cît și în Ucraina, unul dintre factorii importanți care explică progresele arătate este sprijinul cu adevărat impresionant pe care-l au școlile din partea întreprinderilor. Fiecare școală este patronată de către o întreprindere, care nu numai că se ocupă de munca elevilor în întreprindere punînd la dispoziția acestora mașini, ingineri etc., dar contribuie substanțial la amenajarea laboratoarelor și atelierelor școlii. Așa, de exemplu, am văzut în Școala nr. 243 din Moscova un laborator de electrotehnică deosebit de bine utilat, amenajat pe cheltuiala exclusivă a întreprinderii care patronează școala. La această școală, aceeași întreprindere va amenaja și un laborator pentru automobilism. Directorii, muncitorii și inginerii din uzine se mîndresc cu școlile lor și caută să le ridice cît mai mult din punct de vedere material.

Lărgirea continuă a introducerii elevilor în producție are un efect educativ deosebit de valoros.

Elevii nu se mai tem de muncă, nu se sperie de mașini, capătă respect pentru munca productivă.

Educația prin muncă se face și printr-o largă antrenare a elevilor în acțiuni de folos obștesc. Elevii lucrează la noile construcții de locuințe, la amenajarea de spații verzi, la plantări de pomi fructiferi pe suprafețe întinse.

Este de subliniat faptul că, în toate școlile pe care le-am vizitat, am întîlnit o preocupare deosebită pentru educația prin muncă a elevilor. Pe acest tărîm se manifestă larg inițiativele școlilor, ale fiecărui cadru didactic, ale fiecărei organizații comsomoliste.

Se poate vorbi cu adevărat despre existența unui larg front pedagogic care-și concentrează eforturile în direcția educării prin muncă și pentru muncă a tineretului.

Conf. univ. *O. ȘAFRAN*

CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNT DE LA GENEVA

Între 7 și 16 iulie a. c. a avut loc la Geneva Conferința internațională pentru învățămînt, organizată de U.N.E.S.C.O. — B.I.E. (Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură — Biroul internațional pentru educație).

Ordinea de zi a Conferinței internaționale, așa cum a fost stabilită încă din anul precedent de către comisia mixtă U.N.E.S.C.O. — B.I.E., a cuprins următoarele trei puncte:

1. Elaborarea și promulgarea programelor de învățămînt elementar.
2. Posibilitățile de acces la educație în mediul rural.
3. Rapoarte generale ale ministerelor învățămîntului din toate țările participante asupra dezvoltării învățămîntului în anul școlar 1957—1958.

La lucrările conferinței, care s-au desfășurat în palatul Wilson, au participat delegații din 70 de țări.

La deschiderea lucrărilor au luat cuvîntul Evans, delegatul U.N.E.S.C.O., profesorul Jean Praget, directorul B.I.E., profesorul Marcușevici, adjunct al ministrului învățămîntului, șeful delegației sovietice și alți delegați, care au arătat rolul conferinței și au subliniat importanța problemelor care vor face obiectul dezbaterilor. Mulți delegați și-au manifestat de la început regretul că reprezentanții adevărați ai marelui popor chinez, care face astăzi un efort imens și realizează o experiență istorică de mare însemnătate în domeniul învățămîntului, nu sînt invitați la conferință pentru a-și aduce contribuția, alături de delegații celorlalte țări, la lămurirea și rezolvarea problemelor actuale ale educației și învățămîntului.

Vorbitorii au apreciat rolul B.I.E. care, în cele douăzeci de sesiuni ale Conferinței internaționale pentru învățămînt, organizate din 1934 și pînă în prezent, a prilejuit dezbaterea unora dintre cele mai importante probleme ale educației, elaborînd și votînd patruzeci și cinci de recomandări către guvernele statelor reprezentate la conferință, recomandări care constituie o adevărată chartă internațională a educației.

Continuînd cele 20 de sesiuni anterioare, unul din scopurile recentei conferințe internaționale a fost să dezbată și să voteze, cu privire la cele două probleme de însemnătate mondială în discuție, recomandări care, fără să prezinte un caracter imperativ, să constituie o directivă pentru guvernele țărilor participante.

În adevăr, cea de-a XXI-a sesiune a Conferinței internaționale a elaborat și aprobat două noi recomandări către ministerele învățămîntului cu privire la elaborarea și promulgarea programelor de învățămînt elementar (recomandarea nr. 46) și posibilitățile de acces la educație în mediul rural (recomandarea nr. 47). Aceste recomandări cuprind directive importante pentru toți cei care se ocupă de educație: organe de învățămînt și educatori. Totodată, dezbaterile conferinței au prilejuit un larg schimb de păreri și de experiență, precum și dezvăluirea punctelor de vedere în tratarea acestor probleme extrem de importante pentru milioane și milioane de copii din lumea întreagă. De asemenea, conferința a dat posibilitate delegațiilor din toate țările socialiste, precum și multor pedagogi și oameni de cultură conștienți și cinstiți din țările capitaliste, prezenți la conferință, să scoată la iveală și să afirme tot ce i-ar putea apropia și uni, ajutîndu-i să meargă pe drumul înțelegerii și cooperării în interesul luminării popoarelor și al păcii.

În desfășurarea lucrărilor conferinței, problemele nr. 1 și nr. 2 din ordinea de zi au fost dezbătute în ședințele de dimineață, iar rapoartele țărilor au fost prezentate în ședințele de după amiază.

Pentru elaborarea acestor probleme, 73 de țări au prezentat cu 6 luni înainte un raport asupra fiecăreia dintre aceste două probleme. Raportul a fost alcătuit potrivit chestionarului B.I.E. Pe baza acestor rapoarte, B.I.E. a întocmit asupra fiecărei probleme cîte un studiu comparativ (200—250 pag.), care a fost tipărit și distribuit delegaților înainte de începerea lucrărilor conferinței.

Fiecare din cele două studii reproduc datele și lămuririle pe care ministerele diverselor țări le-au furnizat în răspunsurile la chestionarele adresate de B.I.E. În aceste studii sînt prezentate, într-o formă sistematică și precedate de un studiu de ansamblu, modurile de rezolvare a problemelor adoptate de fiecare țară în chestiunea respectivă. Au fost puse la dispoziția delegaților materialele de bază și alte studii care tratau cele două probleme în discuție.

Discuția generală în ședințe plenare asupra fiecăreia dintre cele două probleme înscrise pe ordinea de zi a fost deschisă de cîte un raportor desemnat de conferință. Raportorul a prezentat un raport general și a participat din oficiu la lucrările comisiei de redactare special însărcinate să elaboreze textul proiectului de recomandări privitoare la problema respectivă.

Raportul general asupra problemei programelor școlare a fost prezentat de către delegatul Elveției, iar raportul general asupra accesului la educație în mediul rural a fost prezentat de către delegatul Irakului.

Studiul comparativ asupra elaborării și promulgării programelor învățămîntului elementar desprinde și prezintă în partea I punctele de vedere adoptate și soluțiile de rezolvare utilizate în diverse țări asupra următoarelor chestiuni ridicate de problema pusă:

1. Structura învățămîntului elementar (durata, vîrsta elevilor, împărțirea pe cicluri).
2. Scopul învățămîntului elementar.
3. Directivele metodologice: dacă programele școlare sînt însoțite de *instrucțiuni* și îndrumări și ce caracter au acestea.
4. Dacă disciplinele de învățămînt sînt prezentate în planurile de învățămînt și în pogramele școlare separat sau sub formă globală.
5. Planurile de învățămînt au caracter obligatoriu sau nu?
6. Instanțele responsabile de elaborarea planurilor de învățămînt.
7. Autoritățile care aprobă și promulgă planurile de învățămînt.
8. Contribuția cadrelor didactice și a altor persoane dinafara învățămîntului la elaborarea planurilor și programelor de învățămînt.

9. Adaptarea programelor de învăţămînt la condiţiile vieţii actuale.

10. Institutele de cercetări pedagogice şi rolul lor în elaborarea planurilor de învăţămînt şi a programelor şcolare.

11. Experimentarea planurilor de învăţămînt şi a programelor şcolare. Şcolile experimentale.

12. Locul rezervat diferitelor discipline în planurile de învăţămînt şi în programele învăţămîntului elementar (limbi, matematică, fizică, chimie, biologie, educaţie morală şi ştiinţe sociale, activităţi practice, educaţie estetică, educaţie fizică, religie, alte activităţi (un tablou sintetic arată în procente locul rezervat fiecărui obiect în diverse ţări).

Distribuţia statistică a procentelor timpului consacrat de fiecare ţară învăţării acestor discipline şi grupe de discipline este prezentată în mod comparativ şi cu variaţiunile minime, maxime şi medii, partea ultimă a studiului comparativ privind locul rezervat diferitelor grupe de discipline.

13. Terminologia întrebuinţată în diferite ţări pentru a desemna materiile care-şi găsesc loc în planurile de învăţămînt şi în programele pentru învăţămîntul elementar.

În partea a doua a studiului sînt înfăţişate caracteristicile generale proprii fiecărei ţări în legătură cu această problemă, iar în partea a III-a a studiului sînt date planurile de învăţămînt elementar din fiecare ţară participantă.

Studiul comparativ asupra programelor şcolare prezintă acest interesant tablou comparativ care ne permite să ne facem o idee de ansamblu asupra situaţiei existente în prezent în acest domeniu. Aceste constatări lasă să se întrevadă importanţa problemei şi interesul de a formula recomandări care, exprimînd experienţa acumulată pînă în prezent, să uşureze soluţionarea justă şi eficace în toate chestiunile vizate.

Raportul general asupra acestei probleme, întemeindu-se pe datele şi prezentările comparative la care ne-am referit, a căutat să scoată la iveală experienţa uriaşă a tuturor ţărilor, să deschidă calea discuţiilor generale care au contribuit la desprinderea a ceea ce este pozitiv, la opiniile comune şi la concluziile formulate în revendicările care caută să însemne linie de orientare şi directivă pentru toate guvernele cărora se adresează.

În mulţimea şi varietatea chestiunilor puse în legătură cu problema programelor de învăţămînt elementar, locul principal l-au ocupat cîteva probleme în care punctul de vedere înaintat s-a ciocnit violent de ideile retrograde susţinute de reprezentanţii unor ţări capitaliste. Dintre acestea menţionăm: scopul învăţămîntului, adaptarea programelor şcolare la condiţiile vieţii actuale, locul ştiinţelor naturii (fizica, chimia, matematica, biologia), ştiinţelor sociale şi religiei în învăţămînt, elaborarea pe baze ştiinţifice a planurilor de învăţămînt şi programelor, rolul cadrelor didactice şi al maselor în elaborarea şi îmbunătăţirea acestora. Îndeosebi în aceste probleme sensul de clasă a fost puternic dezvăluit şi totodată s-a putut demonstra superioritatea concepţiei şi soluţiilor adoptate de ţările socialiste.

Recomandarea nr. 46, privind elaborarea şi promulgarea programelor pentru învăţămîntul elementar, reflectă în mare măsură triumful punctului de vedere just şi al experienţei pozitive a acestor ţări.

Conţinutul recomandării constituie, în linii generale, dovada superiorităţii sistemului adoptat şi principiilor aplicate de ţările socialiste în elaborarea programelor pentru învăţămîntul elementar.

Cea de-a doua problemă la ordinea zilei — posibilităţile de acces la educaţie în mediul rural — deşi s-a încercat să fie prezentată apolitic şi obiectivist şi să se treacă cu vederea punctele nevralgice, a trezit totuşi de la început mult interes şi a făcut să iasă uşor la iveală sensurile politice profunde şi contradicţiile pe care le implică.

În studiul comparativ asupra acestei probleme, în partea I au fost abordate următoarele chestiuni:

1. Organele administrative speciale.
2. Criteriile după care se delimitează zona rurală sau se aplică dispoziţiile care reglementează învăţămîntul rural.
3. Diferenţele în ce priveşte organizarea şcolară.
4. Învăţămîntul special destinat elevilor din mediul rural care au părăsit şcoala primară şi care încă sînt supuşi obligaţiei şcolare.
5. Planurile de învăţămînt, programele, metodele şi manualele.
6. Personalul didactic.

7. Ajutorul social.
8. Școala cu un singur învățător.
9. Concentrarea elevilor în școli centrale, internate și transportul elevilor.
10. Învățămîntul prin radio sau prin corespondență pentru copiii din regiunile izolate.

În partea a II-a a studiului este expusă pe scurt situația din fiecare țară și modul cum sînt soluționate principalele chestiuni ridicate de marea problemă a procesului de educație în zona rurală.

Studiul în totalitatea sa realizează un tablou comparativ interesant și cuprinde multe informații utile. Se limitează însă la o simplă prezentare descriptivă a formelor organizatorice și a măsurilor aplicate în fiecare țară. Nu dă explicații reale și nu dezvăluie cauze.

Raportul general asupra acestei probleme are însă meritul de a cita fapte, a aduce date, a dezvălui realități dureroase și impresionante și a preconiza unele măsuri. Astfel, raportul a relevat faptul că aproape jumătate din populația adultă a lumii este analfabetă și faptul că aproape jumătate dintre copiii de vîrstă școlară, cam 200 milioane (cifrele sînt luate din datele U.N.E.S.C.O.), nu primesc instrucția școlară. Aceasta este o constatare din cele mai uimitoare, raportînd-o la faptul că trăim la jumătatea secolului al XX-lea. „Această constatare stupefiantă, a spus raportorul, trebuie să preocupe nu numai pe educatori, ci și pe oamenii de stat, sociologi, umaniști, de asemenea pe toți oamenii însuflețiți de spirit de libertate, democrație, demnitatea omului și interesați în dezvoltarea civilizației secolului al XX-lea". Raportorul a făcut de asemenea afirmația că analfabetismul de mari proporții bîntuie în țările cu caracter rural și că în principal în țările industriale s-a putut stabili și funcționează cu eficacitate învățămîntul obligatoriu. „Printre țările cu economie esențialmente agricolă, a spus raportorul, rare sînt acelea care au reușit să stabilească sisteme de învățămînt universal. Marea majoritate a țărilor agricole sînt încă în luptă cu această problemă. Cum majoritatea populației din aceste țări locuiește la țară, generalizarea școlarității se reduce, în principal, la problema de a crea posibilități de instruire adecvate în regiunile rurale, în scopul de a înlătura nedreptatea de care suferă copiii din aceste regiuni".

Raportul, pretinzînd că redă cauzele adevărate ale acestei situații, spune: „cauzele situației existente în regiunile agricole nu trebuie căutate numai în faptul că autoritățile școlare n-au deschis școli în număr suficient în aceste regiuni. A adopta o asemenea explicație înseamnă să confundăm aparențele cu rațiunile profunde. Acestea decurg în realitate din sărăcia neagră a populațiilor rurale, din metodele înapoiate și ineficace ale producției agricole, din repartizarea inegală a proprietății agricole. Pe de altă parte, oamenii de stat și conducătorii par să desconsidere faptul că aceste urme ale unui trecut întunecat țin în loc progresul economiei naționale și împiedică crearea unei națiuni puternice, capabile să se plaseze printre țările evoluate ale lumii, să participe și să contribuie la cultura lumii moderne. Educatorii ar da dovada unei vederi înguste și ar evalua rău situația lor dacă ar refuza să țină seama de aceste fapte și dacă ei s-ar mărgini la aspectul pur pedagogic al problemei. Problema accesului la educație a copiilor din mediul rural este în același timp o problemă economică și o chestiune ridicată de politica națională, precum este și o problemă de educație". Raportul s-a oprit la aceste considerațiuni, încercînd să abordeze pe baza lor diferitele aspecte ale problemei cu privire la posibilitatea de acces la educație în zona rurală. El nu vrea să vadă însă nici o legătură între transformările revoluționare și lichidarea exploatării din țările socialiste, chiar cele cu caracter pronunțat agricol, și stabilirea unor sisteme de învățămînt în care se asigură nu numai dreptul real la învățătură pentru toți copiii — deci și pentru cei din mediul rural — dar și un nivel ridicat de cultură pentru întregul popor.

Pradă ideologiei exploatatorilor, raportul s-a oprit la alte „aparențe", fără a căuta să dezvăluie adevăratele cauze ale sărăciei negre și ale repartiției inegale și nedrepte.

Discuțiile purtate asupra acestei probleme și îndeosebi contribuția delegaților din țările socialiste, din țările recent eliberate și chiar din unele țări capitaliste, au însemnat un apreciabil început de lămurire a problemei, ilustrînd cu transformările din țările socialiste, cu lupta și succesele acestor țări, rezolvarea problemei accesului la educație al copiilor întregului popor, deci și al celor din mediul rural.

Conținutul recomandării nr. 47 privind problema accesului la învățătură în mediul rural, reflectă acuitatea cu care se pune această problemă precum și modul just în care au fost apreciate realitățile actuale în ce privește accesul la educație al copiilor din mediul rural, revendicările și lupta popoarelor pentru învățămînt, precum și cuceririle și experiența popoarelor din țările socialiste.

Considerentele din prima parte a recomandării arată că adevăruri dureroase au fost spuse cu curaj și au fost recunoscute de majoritatea participanților la conferință. Exemple:

„Considerînd că ignoranța unei atît de mari părți a populațiilor rurale, reprezentînd mai mult de jumătate din populația lumii, este o cauză majoră a dezechilibrului și frînează fatal progresul întregii lumi"; ...

... „considerînd că această situație este în flagrantă contradicție cu principiul, afirmat de art. 26 al Declarației universale a drepturilor omului, gratuității și obligațiunii învățămîntului elementar pentru toți"; ...

„considerînd că această discriminare școlară căreia îi cad victimă atîți copii din mediul rural constituie o injustiție căreia trebuie să i se pună de urgență capăt"; ...

„considerînd că rapida evoluție economică, socială, și culturală a umanității reclamă o adaptare permanentă a oamenilor la viață" ... etc.

Recomandarea afirmă, uneori în ciuda susținerilor contrare, principiul unității învățămîntului rural și urban — în ce privește organizarea, planurile de învățămînt, programele școlare, metodele, pregătirea și drepturile cadrelor didactice, mijloacele de învățămînt etc. — cît și în ce privește grija pentru crearea condițiilor necesare asigurării egalității în drepturi și posibilității reale de acces la educație și pentru copiii din mediul rural.

Încercările unor delegați din țări capitaliste care, folosind învechite idei ale ideologiei burgheze, căutau să justifice existența analfabetismului în rîndurile populației rurale și de culoare din țările lor prin vicii și lipsă de interes pentru învățătură, încercările lor de a găsi pretexte pentru amînarea dezvoltării învățămîntului rural pînă ce aceste populații vor fi „tămăduite de vicii", ori susținerea menținerii diferențelor între învățămîntul din orașe și cel din mediul rural, sau alte explicații și propuneri asemănătoare, au fost combătute în cadrul discuțiilor și respinse cu mare majoritate cu ocazia votării recomandărilor.

Delegația R.P.R., bazîndu-se pe experiența și realizările din țara noastră, a intervenit de mai multe ori în discuții, a prezentat modul cum în condițiile transformărilor revoluționare din țara noastră au fost soluționate diferitele chestiuni legate de cele două probleme discutate și a făcut propuneri care au fost apreciate și luate în considerare în elaborarea recomandărilor. De asemenea, delegația țării noastre a ridicat mai multe întrebări în legătură cu rapoartele altor țări.

Raportul R.P.R. a trezit mult interes și a primit întrebări din partea mai multor țări socialiste și capitaliste, care și-au manifestat dorința să primească noi date și lămuriri în legătură cu diferite probleme, ca de exemplu: modul cum îndrumează sfaturile populare învățămîntul de cultură generală, cum se dezvoltă învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare, cum este organizat învățămîntul economic, bursele acordate studenților, activitatea pionierilor, cum este organizată inspecția școlară, examenele, învățămîntul istoriei antice, literaturii romîne, limbii latine etc.

Expoziția R.P.R. organizată în cadrul expoziției permanente a B.I.E. s-a bucurat de multă atenție din partea delegaților și vizitatorilor. R.P.R. a fost una din cele 10 țări evidențiate public de conducerea B.I.E. și prezidiul conferinței pentru modul de prezentare.

Un fapt pozitiv pentru aprecierea și afirmarea țării noastre într-un organ internațional l-a constituit alegerea șefului delegației R.P.R., tov. St. Bălan, adjunct al Ministrului Învățămîntului și Culturii, ca vicepreședinte al conferinței și realegerea R.P.R. ca membră a Comitetului executiv al B.I.E.

Datorită conținutului lucrărilor, discuțiilor și recomandărilor elaborate și votate în legătură cu cele două probleme la ordinea zilei, Conferința învățămîntului de la Geneva constituie un puternic mijloc pentru întărirea și propagarea educației tuturor copiilor și locuitorilor lumii, un moment important pentru cauza educației și culturii în lumea întreagă; ea înseamnă în același timp un mijloc de înțelegere și de cooperare internațională.

Conf. univ. *ANGHEL MANOLACHE*

CHARTA PRINCIPIILOR ÎNVĂŢĂMÎNTULUI DEMOCRATIC

(PROIECT)

Adoptată la şedinţa Comitetului administrativ al Federaţiei Internaţionale a Sindicatelor muncitorilor din învăţămînt

În zilele de 29 iulie — 3 august 1958 a avut loc la Moscova şedinţa Comitetului administrativ al F.I.S.E. (Federaţia Internaţională a Sindicatelor muncitorilor din învăţămînt).

Cu această ocazie s-a discutat alcătuirea unei charte care să cuprindă principiile învăţămîntului democratic.

În cele ce urmează, prezentăm proiectul acestei charte aşa cum a fost adoptat de participanţii la şedinţă. Proiectul urmează să fie discutat în cadrul organizaţiilor de salariaţi ai învăţămîntului, după care va fi reluat în discuţie de Federaţie pentru a fi definitivat.

Instrucţia şi educaţia sînt fenomene sociale şi dezvoltarea lor istorică are o importanţă uriaşă. Învăţămîntul şi educaţia democratică constituie partea moştenirii culturale a popoarelor. Ele trebuie să fie puse în întregime în slujba popoarelor, deoarece progresul general al învăţămîntului constituie un factor important în cunoaşterea legilor de dezvoltare a naturii, a progresului social, material şi intelectual al omenirii.

În condiţiile actuale ale dezvoltării ştiinţei, tehnicii, producţiei, a întregii culturi a omenirii, fiecare naţiune trebuie să aibă grijă ca să asigure pentru membrii săi un învăţămînt complet şi armonios în toate ramurile principale ale activităţii omeneşti.

Creşterea rolului şi autorităţii şcolii democratice este una din obligaţiile primordiale ale societăţii şi statului.

Instrucţia şi cultura constituie în fiecare ţară un merit şi o creaţie a întregului popor şi ele trebuie să fie puse în slujba poporului. În acest domeniu, cadrele didactice trebuie să joace un rol foarte important, care este strîns legat de lupta popoarelor pentru democraţie şi progres.

Învăţămîntul democratic este factorul hotărîtor în problema înţelegerii reciproce şi a prieteniei dintre popoare. El trebuie să contribuie în foarte mare măsură la stabilirea şi păstrarea păcii în toată lumea, creînd, în felul acesta, posibilitatea pentru întreaga omenire de a spera într-un viitor fericit, cînd omul datorită muncii sale se va transforma în stăpîn şi suveran al naturii, dirijînd această forţă minunată în slujba dreptăţii şi fericirii tuturor popoarelor.

Comitetul administrativ al Federaţiei Internaţionale a Sindicatelor muncitorilor din învăţămînt consideră că:

1. Învăţămîntul democratic trebuie să contribuie la formarea dezvoltării armonioase a omului, educat în spiritul democraţiei, păcii şi prieteniei dintre popoare.

2. Învăţămîntul trebuie să fie general. Fiecare membru al societăţii, independent de apartenenţa lui rasială, naţională, de sex, credinţă, situaţie materială şi origine socială are dreptul la învăţătură şi educaţie, la cerinţele respective ale vieţii. Învăţămîntul trebuie să fie obligatoriu, gratuit pentru toate treptele de învăţămînt. El trebuie să se realizeze în limba maternă a elevilor şi să permită fiecărui popor să-şi dezvolte cultura sa naţională.

3. Învăţămîntul trebuie să înarmeze tineretul cu cunoştinţe sistematice, cu adevărat ştiinţifice. Tocmai pe baza acestor cunoştinţe se formează la om concepţia ştiinţifică despre lume şi atitudinea justă faţă de realitatea lui înconjurătoare. Aceste cunoştinţe permit tinerei generaţii să înţeleagă legile de dezvoltare a naturii şi a societăţii.

Este necesar ca biserica să fie separată de şcoală.

4. Învăţămîntul democratic trebuie să asigure tuturor dezvoltarea aptitudinilor intelectuale, morale, estetice şi fizice. El trebuie să dea posibilitatea să se aleagă liber profesiunea respectivă şi să se poată schimba în perioada mai tîrzie, în funcţie de dorinţa şi particularităţile fiecărui om.

Şcoala nu poate să se limiteze numai la constatarea aptitudinilor copiilor şi adolescenţilor; ea trebuie în procesul instrucţiei şi educaţiei să dezvolte aptitudinile individuale ale fiecărui tînăr şi ale fiecărei tinere.

5. Învăţămîntul democratic trebuie să cultive la tineret un respect profund faţă de om, indiferent de sex, naţiune, naţionalitate, o ură profundă faţă de exploatare, faţă de război; dragoste pentru pace şi dorinţă fierbinte de a lupta din toate puterile pentru dezvoltarea prieteniei dintre popoare. Şcoala nu poate să fie o armă de militarizare, un focar de propagandă a războiului, un mijloc de corupere a psihicului copilului.

6. Învăţămîntul democratic trebuie să cultive la tineret conştiinţa că munca este izvorul tuturor cuceririlor materiale şi culturale ale societăţii omeneşti. El trebuie să cultive la elevi dragoste şi respect faţă de muncă şi faţă de oamenii muncii, să-i înveţe ca să folosească activ toate realizările ştiinţei şi tehnicii pentru binele popoarelor.

7. Învăţămîntul democratic bazat pe respectul faţă de personalitatea omului, atît faţă de adult cît şi faţă de copil, necesită ca învăţătorul sau profesorul să fie cît mai exigent în atitudinea sa faţă de copil; în acelaşi timp învăţămîntul democratic interzice să se practice diferite măsuri disciplinare care umilesc demnitatea omului cum ar fi, de pildă, pedepse corporale.

8. În şcoală învăţămîntul trebuie să realizeze o îmbinare armonioasă între interesele personale şi sociale ale copiilor, bazată pe ideile colaborării şi ale ajutorului reciproc.

Colectivul de copii, fiind în permanent contact cu natura şi societatea, trebuie să formeze o atitudine conştientă tineretului faţă de rolul său pentru ca organizarea societăţii să servească interesele obşteşti ale poporului. Această educaţie în colectiv creează condiţii unei discipline conştiente, dezvoltă dragoste faţă de munca colectivă, trezeşte simţul răspunderii în şcoală, în afara şcolii şi după absolvirea şcolii.

9. Tînăra generaţie trebuie să fie educată în spiritul patriotismului şi al prieteniei dintre popoare. Învăţămîntul trebuie să dirijeze toate forţele creatoare şi aptitudinile tineretului în direcţia luptei pentru pace, pentru coexistenţa paşnică şi colaborarea ţărilor cu diferite sisteme sociale, pentru progresul tuturor popoarelor şi fericirea întregii omeniri.

10. Învăţămîntul democratic al tinerei generaţii în spiritul acestei chărţi este o problemă generală a şcolii, a societăţii şi familiei, care trebuie să acţioneze în concordanţă şi să asigure dezvoltarea armonioasă a personalităţii copilului.

11. Învăţămîntul democratic trebuie să fie realizat de către cadrele didactice democrate care sînt profund devotate intereselor şi cauzei poporului, care posedă pregătirea profesională corespunzătoare. Numai aceste cadre didactice pot să respecte personalitatea copilului, numai ele pot să înţeleagă nevoile copilului şi să lupte pentru satisfacerea lor, numai ele pot să educe democraţi şi cetăţeni cu un profund sentiment de datorie cetăţenească.

12. Pentru realizarea sarcinii lor înalte, lucrătorii învăţămîntului trebuie să colaboreze cu organizaţiile democratice obşteşti şi în primul rînd cu organizaţiile clasei muncitoare, trebuie să lupte pentru unitatea mişcării sindicale atît naţionale cît şi a celei internaţionale.

Pentru munca pe care o depun cadrele didactice, ele trebuie să primească un salariu corespunzător, condiţiile lor de viaţă şi de muncă trebuie să corespundă rolului lor în societate. Cadrele didactice nu pot fi persecutate pentru aplicarea principiilor învăţămîntului democratic pe care le conţine charta respectivă sau pentru activitatea lor obştească corespunzătoare acestor principii.

CONSULTAŢII

LUCRĂRILE DE ATELIER ÎN SPRIJINUL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI POLITEHNIC

IOAN SÜKÖSD
Candidat în ştiinţe pedagogice
Catedra de pedagogie — I.I.P.C.D. — Cluj

Nevoile materiale şi culturale mereu crescînde ale oamenilor muncii din patria noastră, dezvoltarea rapidă a producţiei agricole şi industriale şi a tehnicii pun în faţa şcolii noastre probleme noi şi complexe. Opera de construire a socialismului necesită legarea cît mai strînsă a învăţămîntului de practica productivă, pregătirea elevilor, în aşa fel, ca ei, după terminarea şcolii, dacă nu-şi continuă studiile, să se poată încadra imediat în producţie. Deci sarcina şcolii de cultură generală nu se reduce numai la înarmarea elevilor cu o temeinică cultură generală, ci datoria ei este ca, paralel cu aceasta, să pregătească elevii şi pentru munca productivă. Tocmai realizării acestui scop îi serveşte învăţămîntul politehnic.

În domeniul realizării învăţămîntului politehnic şcoala noastră a obţinut rezultate frumoase, care însă au fost însoţite în multe cazuri şi de lipsuri. Dar atît realizările cît şi frămîntările pentru eliminarea lipsurilor au contribuit la îmbogăţirea experienţei noastre în domeniul învăţămîntului politehnic.

Unele lipsuri apărute în multe şcoli sînt o consecinţă a reducerii sferei noţiunii de învăţămînt politehnic la aceea a lucrărilor de atelier. În acest caz lucrărilor de atelier li se acordă un rol exagerat de mare. Noi nu vrem să contestăm importanţa considerabilă a lucrărilor de atelier în realizarea învăţămîntului politehnic, vrem doar să subliniem că este greşit să restrîngem sfera noţiunilor de învăţămînt politehnic la lucrările de atelier.

Învăţămîntul politehnic este un sistem educativ complex şi unitar, fiind o parte componentă a educaţiei comuniste. Lucrările de atelier constituie numai una dintre căile de realizare a învăţămîntului politehnic. Să enumerăm pe cele mai importante: predarea bazelor producţiei în cadrul diferitelor obiecte de învăţămînt (matematica, fizica, chimia, şt. naturale, geografia şi desenul liniar), lărgirea sferei de cunoştinţe a elevilor şi aplicarea cunoştinţelor în cadrul lucrărilor de laborator; cercurile tehnice şi de ştiinţele naturii, lucrările practice pe terenul şcolar experimental, vizitele în întreprinderile industriale şi agricole, unde elevii văd aplicarea practică a cunoştinţelor dobîndite, unde-şi formează o imagine de ansamblu asupra procesului complet de producţie şi, în sfîrşit, munca productivă a elevilor în întreprinderi, care are un rol deosebit de important în pregătirea lor pentru producţie.

Articolul de faţă îşi propune să examineze rolul lucrărilor de atelier în realizarea învăţămîntului politehnic, analizînd problemele cele mai importante, fără a avea pretenţia de a epuiza tema dată.

Materialul faptic — experienţa lucrărilor de atelier — a fost cules în anul şcolar 1956—1957 şi 1957—1958 din mai multe şcoli din Cluj (Şcoala medie nr. 1, 3 şi 6 şi Şcolile de 7 ani nr. 12, 13 şi 14). S-a asistat în mod sistematic la lucrările de atelier ale Şcolii medii nr. 1 şi ale Şcolii de 7 ani nr. 14 din Cluj, s-au vizitat ocazional şi lucrările de atelier din cîteva şcoli din provincie, discutîndu-se cu conducătorii lucrărilor de atelier. Dintre aceste şcoli trebuie să amintim în special şcoala medie „Bolyai Farcaş" din Tg. Mureş.

* * *

Pentru a asigura buna organizare a lucrărilor de atelier privind varietatea activităţilor, legătura organică între ele, continuitatea lor, rezultatele scontate etc., este indicat ca de la începutul anului şcolar, profesorii, care predau bazele ştiinţelor în

cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, să stabilească în comun, pe baza programei, sarcinile ce le revin, să pună de acord munca fiecăruia cu scopul comun — realizarea învățămîntului politehnic — sau dacă e nevoie să modifice chiar ordinea predării anumitor teme pentru a stabili o corelație între cunoștințele predate la toate obiectele. Profesorul care predă o disciplină poate să contribuie în măsură însemnată la succesul muncii colegului său, deoarece, înarmînd elevii cu temeinice cunoștințe în cadrul specialității respective, pregătește elevii pentru înțelegerea, aprofundarea și aplicarea cunoștințelor de la disciplinele înrudite. O asemenea planificare și organizare a muncii instructiv-educative creează condiții favorabile lărgirii orizontului tehnic al elevilor, formării priceperii de a se orienta în problemele de natură politehnică, prevenind în același timp supraîncărcarea elevilor.

Astfel, colaborarea profesorilor de matematică, fizică, chimie este o condiție indispensabilă pentru a asigura reușita acțiunii de politehnizare. O dată cu introducerea în programa școlii a lucrărilor de atelier, a elementelor desenului tehnic, a lucrărilor practice pe lotul școlar, o dată cu organizarea activității cercurilor de elevi, necesitatea colaborării profesorilor de diferite specialități se accentuează tot mai mult. Conducătorul lucrărilor de atelier trebuie să se sprijine în îndrumarea muncii elevilor pe acele norme, legi, principii care stau la baza lucrării lemnului și a metalelor, însușite de elevi în cadrul lecțiilor de matematică, fizică, chimie, desen tehnic și geografie. Această cerință este valabilă și în ceea ce privește raportul reciproc dintre studiul biologiei, geografiei și muncile de pe lotul școlar.

Dacă elevii constată că variatele cunoștințe teoretice obținute în cadrul lecțiilor se aplică în munca din atelier, ei vor manifesta un interes crescînd față de aceste lucrări.

Învățămîntul politehnic urmărește nu numai familiarizarea elevilor cu un sistem de cunoștințe referitoare la producție, ci în același timp la înarmarea lor și cu anumite deprinderi practice. În acest scop au fost introduse lucrările practice în numeroase școlii din țara noastră. Deoarece timpul rezervat lucrărilor practice este foarte redus (2 ore săptămînal) conducătorul lucrărilor de atelier trebuie să se străduiască să-l folosească cît mai rodnic. Există însă foarte multe greutăți, deoarece, în decurs de 2 ore, se urmărește rezolvarea unor serii de sarcini instructiv-educative: transmiterea anumitor cunoștințe necesare, executarea corectă a desenului de către fiecare elev etc. Considerăm că la început, desenul tehnic trebuie să fie pregătit de elevi în orele de atelier pînă cînd ajung să înțeleagă un desen de execuție. După aceea am putea obține rezultate mult mai bune dacă elevii ar pregăti desenul cu proiecția obiectului care urmează să fie executat în atelier, la orele de desen. De fapt elementele desenului tehnic trebuie predate în cadrul orelor de desen. Din păcate însă, sînt puțini profesori care urmăresc în mod consecvent aceasta. În majoritatea școlilor noastre, profesorii de desen, sub titlul de învățămînt politehnic și desen geometric, se ocupă de desenarea poligoanelor și de desenul decorativ care n-are nimic comun cu desenul tehnic și nici nu răspunde întocmai cerințelor desenului geometric.

Dacă elevii s-ar prezenta la lucrările de atelier cu desenul deja pregătit, accentul s-ar putea pune pe familiarizarea lor cu procesul tehnologic, pe demonstrarea diferitelor operații pregătitoare, pe explicarea modului de folosire a uneltelor respective și pe însăși executarea lucrării date; în acest caz munca ar fi cu mult mai eficientă.

O grijă permanentă va fi aceea ca prin lucrările practice să se realizeze aplicațiile cunoștințelor transmise elevilor la lecții și în cadrul instructajului de la orele de atelier, pentru ca deprinderile practice să se formeze în mod sistematic, științific și nu meșteșugăresc mecanic.

Această cerință impune o pregătire temeinică a instructajelor premergătoare executării lucrărilor practice, de către maiștri și o colaborare a acestora cu profesorii și tehnicienii din producție.

Realizarea practică a colaborării sistematice dintre profesorii de diferite specialități, precum și dintre profesori și maiștri, în vederea politehnizării, reclama din partea lor o preocupare susținută, o muncă creatoare. Ea presupune alegerea și folosirea celor mai diferite metode și procedee de realizare a legăturii organice dintre obiectele de învățămînt și lucrările de atelier. Această cerință generală ridică în fața conducătorului de atelier sarcini tot mai complexe; el trebuie să cunoască și să urmărească cu atenție munca profesorilor de diferite specialități pentru a se putea sprijini pe ea, facilitînd și mărind astfel eficiența muncii sale proprii.

Din cele spuse rezultă că profesorul conducător al lucrărilor de atelier, pentru a fi la înălțimea sarcinilor sale, trebuie să posede o sferă bogată de cunoștințe de cultură generală, o temeinică pregătire profesională și în același timp să fie un bun pedagog. Numai astfel va reuși să transmită elevilor temeinice cunoștințe, să-i înarmeze cu un larg orizont politehnic, formîndu-le priceperea de a se orienta în diferite probleme tehnice.

La una din orele de lucrări practice elevii Școlii medii nr. 3 din Cluj s-au ocupat de prelucrarea metalelor cu ajutorul ferăstrăului. Profesorul a prezentat elevilor ferăstrăul, a explicat principiul de funcționare, a menționat că, pentru prelucrarea fiecărui metal, se utilizează lame diferite de ferăstrău, a demonstrat modul de întrebuințare. După aceasta a urmat munca elevilor. Din lama de ferăstrău a unui elev a sărit o bucățică. Acest fapt a oferit un prilej minunat pentru a arăta elevilor ce trebuie să facă în asemenea situații precum și pericolul pe care l-ar putea prezenta acest incident pentru sănătatea omului. Profesorul a cerut elevului să demonteze singur lama din ferăstrăul de metal, după aceea a demonstrat elevilor cum poate fi adusă din nou lama în stare de funcționare. El a urmărit cu atenție munca fiecărui elev, îndrumîndu-i și ajutîndu-i cu pricepere. În timpul lucrărilor punea elevilor diferite întrebări: cum poate fi ușurată munca cu ferăstrăul, de cîte ori trebuie să tragă aproximativ de ferăstrău într-un minut etc. Pe parcurs profesorul a atras atenția elevilor asupra modului cum pot fi folosite legile fizicii în munca de atelier și în industrie.

De exemplu:

— De ce nu e permis să se taie repede cu ferăstrăul de metal?

(Elevii nu au dat nici un răspuns).

— Amintiți-vă ce ați învățat la fizică despre frecare. Dacă tăiem cu ferăstrăul de metal într-un ritm accelerat, în urma frecării lama ferăstrăului se încălzește. În urma încălzirii lama ferăstrăului se dilată și se poate rupe ușor. Afară de aceasta încălzirea poate duce și la schimbarea calității metalului: lama își pierde din duritate devenind inutilizabilă.

În tot timpul lucrului profesorul s-a preocupat de activitatea gîndirii elevilor cu ajutorul întrebărilor, încît munca lor să nu se reducă numai la un efort fizic:

— Observați muchia tăietoare a lamei. De ce este îndoită în formă de linie ondulatorie?

(Elevii nu știu să dea răspuns, stau pe gînduri).

— Continuați munca!

După scurt timp profesorul spune:

— Puneți mîna pe lama ferăstrăului! Cum este ea?

— Un elev: fierbinte.

— Ce se întîmplă cu corpurile dacă se încălzesc?

— Alt elev: se dilată.

— Nici acum nu deduceți ce rost au îndoiturile ondulatorii pe munchia lamei ferăstrăului?

— Al III-lea elev: pentru ca lama ferăstrăului să lase un șanț mai mare în materialul de tăiat, altfel dilatîndu-se, lama s-ar înțepeni în șanțul din material.

— Corect. Vedeți, în folosirea ferăstrăului ne-am întîlnit cu aplicarea unei legi fizice. Bazîndu-ne pe legile fizicii putem rezolva multe probleme practice; în producția industrială toate procedeele de muncă se bazează pe legile diferitelor științe.

Exemplul de mai sus ilustrează posibilitatea imprimării unui caracter politehnic și celor mai simple lucrări de atelier, dîndu-le o bază teoretică, îmbinînd în mod armonios transmiterea cunoștințelor cu elaborarea deprinderilor practice. Asemenea lucrări răspund într-adevăr cerințelor învățămîntului politehnic, ele înarmează elevii cu priceperea de a se orienta în problemele tehnicii, dezvoltă gîndirea lor. Fiind interesante și atractive ele nu obosesc pe elevi. Această activitate ajută elevilor să înțeleagă aplicarea legilor fizicii în diferite ramuri ale producției, deoarece atît în procesul prelucrării metalelor cît și al lemnului munca cu ferăstrăul se bazează pe aceleași principii, deși e vorba de două ramuri diferite ale industriei (industria prelucrării metalelor și industria prelucrării lemnului).

Sarcina lucrărilor de atelier nu se reduce numai la îmbinarea lor cu disciplinele științifice, oferind condiții favorabile aplicării cunoștințelor teoretice; aceste lucrări

trebuie legate şi de procesul producţiei industriale din diferite întreprinderi. Analizînd rolul şi locul lucrărilor de atelier în pregătirea elevilor, ajungem la concluzia că ele constituie veriga de legătură dintre instrucţia şcolară şi munca respectivă. Aceste activităţi înarmează elevii cu un sistem de cunoştinţe generale, referitoare la tehnică şi cu un anumit cerc de deprinderi practice necesare pregătirii lor pentru munca de producţie. Avînd o pregătire politehnică elevii pot să-şi însuşească cu uşurinţă şi în scurt timp acea pregătire specială, care este necesară încadrării lor în producţie.

Este foarte important ca să folosim în mod sistematic toate posibilităţile de realizare a acestei legături organice dintre lucrările de atelier şi producţia marii industrii. Am putea să aducem multe exemple în acest sens, dar trebuie să ne limităm la enunţarea lor. În cadrul fiecărei lucrări de atelier din Şcoala medie nr. 1 Cluj, legat de munca executată, elevii au primit numeroase cunoştinţe referitoare la producţia marii industrii. Astfel, cu ocazia executării cheilor pentru gaz, elevii au putut observa şi simţi deosebirea mare dintre mersul procesului de muncă în cadrul muncii manuale şi a muncii cu maşina. Executînd piese cu forţa fizică, elevii abia după 2 ore de muncă grea au putut termina şi ultima operaţie (a 7-a) necesară. Ei au aflat cu plăcere despre faptul că în industrie, fabricarea acestei piese complexe, cu ajutorul maşinii de presat, constă doar dintr-o singură operaţie. Impresie asemănătoare le-a făcut elevilor şi pregătirea cheii de desfăcut dopurile de tablă, cînd s-au familiarizat cu utilizarea a numeroase unelte de lăcătuşărie. Confecţionarea acestor chei prin munca manuală reclama 11 operaţii, în timp ce în industrie se realizează prin 4 operaţii, inclusiv ambalarea, pentru că majoritatea operaţiilor sînt executate de maşini.

Explicaţiile profesorului au fost concretizate cu ocazia vizitelor în întreprinderi, organizate cu multă pricepere, cînd elevii s-au putut convinge pe baza propriilor observaţii de superioritatea tehnicii avansată, de faptul că producţia cu ajutorul maşinilor uşurează munca omului şi măreşte productivitatea ei.

Trebuie să subliniem necesitatea de a deprinde pe elevi să lucreze după indicaţii precise, subliniind importanţa preciziei milimetrice în marea industrie. Dacă conducătorul lucrărilor este exigent în mod consecvent, atunci după un timp anumit, precizia în muncă va deveni o obişnuinţă, care se va manifesta în toate acţiunile elevului legate de lucrările de atelier. În aceste condiţii se dezvoltă şi spiritul de răspundere al elevilor faţă de munca executată.

Cu ocazia vizitei în întreprinderi, elevii pot înţelege cum munca imprecisă, neglijentă, a unor oameni, îngreunează, frînează desfăşurarea procesului de producţie dintr-o secţie întreagă, contribuind astfel la scăderea productivităţii muncii în întreprinderea respectivă. Ea poate avea repercusiuni negative asupra întregii economii naţionale.

Pe lîngă stimularea gîndirii elevilor cu ajutorul întrebărilor referitoare la soluţionarea economică şi rapidă a diferitelor probleme, în cursul muncii, conducătorul lucrărilor poate introduce în atelier şi o oarecare diviziune a muncii, după modelul marilor întreprinderi.

Lucrările de atelier, astfel conduse, sînt în măsură să trezească interesul elevilor, să-i orienteze spre problemele tehnicii. Elevul captivat de cele auzite şi văzute doreşte să cunoască mai de aproape diferitele maşini de mare productivitate, să lucreze independent cu ele. Dacă elevul se convinge într-adevăr cît de complicată, grea şi de durată este executarea unei piese prin muncă manuală, în timp ce aceeaşi piesă se execută în marea industrie cu mult mai precis şi într-o formă finisată prin apăsarea unui singur buton, în cîteva secunde, atunci el se va orienta cu mult interes spre tehnică. Or aceasta constituie un succes considerabil în realizarea învăţămîntului politehnic, înseamnă că teama, rezerva cu care priveau înainte elevii încadrarea lor în munca de producţie a fost spulberată.

În cadrul lucrărilor de atelier organizate în felul mai sus amintit, elevii se înarmează cu o serie de cunoştinţe teoretice şi practice, se aprofundează cunoştinţele însuşite în cadrul lecţiilor din clasă, iar comparaţia dintre munca din atelierul şcolar şi cea din întreprinderi conturează perspectiva muncii lor viitoare. Bineînţeles, aceasta se poate realiza dacă întregim lucrările de atelier cu vizitele în întreprinderi.

După cum arată experienţa de pînă acum, în cele mai multe şcoli, lucrările de atelier nu sînt pregătite destul de temeinic, limitîndu-se la transmiterea unor

cunoştinţe profesionale de lăcătuşărie. Sînt puţini acei conducători de lucrări care au urmărit, în mod consecvent, atingerea scopului central al acestor activităţi — pregătirea elevilor pentru munca productivă — prin înarmarea lor cu un sistem de temeinice cunoştinţe tehnice şi formarea unui larg orizont politehnic. Ei nu au înţeles să folosească mijloacele cele mai eficiente de pregătire politehnică a elevilor.

Lucrările de atelier, atunci cînd sînt bine organizate şi conduse, joacă un rol considerabil în familiarizarea elevilor cu bazele producţiei industriale moderne şi în pregătirea lor pentru munca productivă. Aceasta se poate realiza dacă însăşi munca elevilor primeşte un caracter productiv. Dacă în cadrul lucrărilor de atelier se rezolvă probleme de producţie, dacă întregul proces al muncii este organizat după modelul procesului de producţie din uzine şi fabrici, dacă se urmăreşte ca fiecare elev să lucreze corect, precis şi fără rebut, atunci munca va îmbrăca un caracter productiv.

Este deosebit de important ca, în cadrul lucrărilor de atelier, elevii să producă valori materiale. Dacă elevi văd rezultatul muncii lor, ştiu că obiectele executate de ei au o utilitate practică, lucrează cu mai multă tragere de inimă, elanul lor sporeşte tot mai mult. Este ilustrativ în acest sens munca elevilor clasei a VII-a B, a Şcolii medii nr. 1 Cluj care au executat din oţel o daltă şi punctator pentru lucrările ulterioare de atelier (trebuie să menţionăm că toate operaţiile confecţionării acestor unelte au fost executate de către elevi).

Pentru a asigura caracterul productiv al lucrărilor este recomandabil ca atelierul şcolar să încheie contract cu o anumită întreprindere şi să producă pe baza comenzii date de aceasta. Dacă şcoala colaborează cu întreprinderea care o patronează, poate obţine de la ea utilaj şi materie primă pentru atelier, dînd în schimb întreprinderii piese sau produse prelucrate [1].

Printr-o asemenea colaborare, legătura dintre şcoală şi producţie devine tot mai trainică şi mai rodnică, şcoala cîştigă tot mai multe posibilităţi de a rezolva cu succes sarcinile ce-i revin. În aceste condiţii pot fi respectate cu mai multă uşurinţă cerinţele pedagogice cu privire la buna organizare şi desfăşurare a lucrărilor de atelier.

Să vedem care sînt cerinţele cele mai importante de care trebuie să ţinem seama la organizarea lucrărilor de atelier.

Ţinînd seama de programa lucrărilor practice, fiecare lucrare de atelier trebuie organizată în aşa fel ca ea să contribuie la formarea orizontului politehnic al elevilor, la dezvoltarea priceperii de a se orienta în problemele de bază ale producţiei. În sprijinul acestei idei revenim asupra celor spuse mai sus. După cum am văzut este necesar să legăm instrucţia elevilor de producţie, însă nu trebuie să uităm că în cadrul lucrărilor de atelier accentul cade nu atît pe munca productivă cît mai ales pe însuşirea cunoştinţelor politehnice.

Prezenţa elevilor la lucrările practice trebuie să fie obligatorie. Să pretindem fiecărui elev frecventarea regulată a lucrărilor şi executarea conştiincioasă a obligaţiilor ce-i revin. Să organizăm şi să conducem în aşa fel ca elevii să vină cu plăcere la atelier, să execute cu interes temele şi să se comporte în mod disciplinat.

Este important ca toţi elevii să aibă caiet de lucrări practice, în care să fie trecute cu regularitate atît cunoştinţele primite cît şi lucrările practice executate.

Nu este admisibil ca durata unei lucrări practice să întreacă cele 2 ore stabilite. Este indicat ca în cadrul activităţilor să se dea elevilor asemenea sarcini practice a căror rezolvare (implicit explicaţiile teoretice) poate fi terminată într-o singură lucrare. Acesta este un principiu care se referă mai mult la perioada de început a muncii elevilor în atelierele şcolare. Dacă începem munca de atelier cu o lucrare care reclamă 6—8 ore, elevii, din cauza cerinţelor crescînde, pierd din vedere ţelul final, nu reuşesc să seziseze toate problemele teoretice şi practice pe care le ridică lucrarea. În acest caz lucrările de atelier nu pot servi cu succes pregătirea politehnică a elevilor. Nu trebuie să uităm că e vorba de copii de 11-13 ani care n-au atins acel grad de dezvoltare intelectuală şi fizică, care să le permită rezolvarea unei probleme tehnice complexe şi executarea unei munci fizice mai grele. Deci trebuie să ţinem seama de particularităţile de vîrstă ale elevilor cu care lucrăm.

---

[1] Ne referim la anumite semifabricate produse de întreprinderi care pot fi date şcolilor pentru finisare (pilire, şlefuire, netezire etc.).

În alegerea obiectelor care urmează să fie executate vom avea în vedere atît succesiunea prevăzută în programă cît și necesitatea gradării sarcinilor și asigurarea continuității pregătirii politehnice a elevilor. De exemplu: pentru primele lucrări de atelier să se prevadă asemenea lucrări care nu cer decît prelucrarea metalelor prin tăiere și pilire. Astfel, deja în cadrul acestor lucrări pot fi executate obiecte ca: șabloane, cuie de tablă, șurubelnițe, belciuge pentru sertar și dulap etc. care pot fi utilizate în procesul instructiv, la lucrările ulterioare de atelier, la diferite cercuri tehnice etc. Multe școli au manifestat inițiativă lăudabilă în acest sens.

Este deosebit de important ca în timpul ocupațiilor să urmărim cu atenție, să îndrumăm și să ajutăm munca fiecărui elev. Conducătorul lucrărilor de atelier nu trebuie să se mulțumească cu faptul că elevii au înțeles lucrarea și modul ei de executare, ci el trebuie să se convingă de aceasta în practică. Experiența școlilor noastre arată că elevii sesizează destul de repede ce trebuie să se execute, de ce, și în ce mod, și totuși nu reușesc să îndeplinească sarcina primită. Din această constatare conchidem că lucrările practice pun majoritatea elevilor într-o situație neobișnuită, deoarece reclamă din partea lor, afară de activitate intelectuală, deprinderi practice și energie fizică necesară pentru învingerea rezistenței materialelor. Elevii nu dispun de deprinderile practice necesare pentru asemenea activități, nu au minimul de experiență necesară. Se constată că în multe cazuri ei nu reușesc nici să-și coordoneze mișcările mîinilor. Acest fapt se observă și în activitățile cele mai simple cum ar fi trasarea. Astfel, de exemplu cînd elevii erau puși în situația de a trasa desenul obiectului pe lama de metal după cel din caiet, ei au stat dezorientați în fața mesei pe care se afla acul de trasat, rigla de metal și șablonul, neștiind cum să se apuce de lucru. Dacă conducătorul lucrărilor nu observă la timp impasul elevilor ei pot să se descurajeze ușor, ceea ce înseamnă și îngreunarea muncii conducătorului.

Pentru ca profesorul să poată controla și îndruma munca fiecărui elev este recomandabil ca grupa de elevi să nu cuprindă mai mult de 15-16 membri.

Fiecare lucrare trebuie să fie urmată de aprecierea muncii elevilor în care scop vom rezerva un anumit timp la sfîrșitul lucrărilor. Evaluarea muncii trebuie să se facă atît în ceea ce privește activitatea grupei în general, cît și a fiecărui elev în parte. Profesorul va releva părțile pozitive și cele negative ale muncii elevului, ajutîndu-l să înțeleagă cauza nereușitei în executarea diferitelor operații. După această evaluare, urmează repartizarea sarcinilor a căror realizare vizează îmbunătățirea muncii fiecărui elev și în special înlăturarea greutăților sezisate în executarea activității respective la anumiți elevi.

Trebuie să mai menționăm că nivelul lucrărilor de atelier poate fi mult ridicat dacă conducerea școlii vizitează, cît mai sistematic, activitățile practice. Aceasta pe de o parte mărește valoarea lucrărilor în ochii elevilor, deoarece ei constată că li se acordă atenția cuvenită, pe de altă parte, directorul, cunoscînd realizările obținute poate contribui la succesul acestor lucrări, atît prin procurarea materiilor prime și a utilajului necesar pentru atelier, cît și prin sfaturile care le dă conducătorului de lucrări, privind munca de educație. Majoritatea conducătorilor de atelier nu au o pregătire pedagogică și de aceea ei primesc cu bucurie sfaturile colegilor, ba chiar mai mult, ei solicită ajutorul acestora, în acest sens. Conducerea școlii trebuie să viziteze cît mai des lucrările de atelier chiar dacă nu are posibilitatea să asiste de la început pînă la sfîrșit.

La încheiere trebuie să accentuez că pentru viitor trebuie să se acorde o atenție mult mărită utilării atelierelor școlare, completării utilajului existent, precum și înzestrării lor cu materiile prime necesare. Pregătirea politehnică a elevilor nu trebuie să stagneze, ea trebuie completată, perfecționată. Trebuie să ajutăm școlile noastre în crearea condițiilor materiale necesare politehnizării. O sarcină deosebit de importantă revine în acest sens sfaturilor populare regionale, raionale și locale, dar cel mai mult poate ajuta Ministerul Învățămîntului și Culturii. Ar fi bine ca în vederea înzestrării atelierelor școlare cu utilajul necesar și în vederea creării posibilităților de a organiza practica în producție a elevilor, Ministerul Învățămîntului și Culturii în colaborare cu ministerele diferitelor ramuri ale industriei să dea dispoziții întreprinderilor cu privire la ajutorul pe care trebuie să-l acorde școlilor. Întreprinderile ar trebui să dea școlilor mașinile și uneltele ce le au în plus, deșeurile și materiile prime care ar înlesni mult realizarea învățămîntului politehnic.

În pregătirea politehnică a elevilor vom ajunge la rezultatele dorite numai dacă în cadrul lucrărilor de atelier elevii vor avea cu ce să lucreze și din ce să execute diferitele obiecte și piese. Dacă nu asigurăm acestea lipsim școala de unul din mijloacele cele mai importante de realizare a învățămîntului politehnic.

OBSERVAȚII ASUPRA NOTĂRII ELEVILOR LA PURTARE

Studierea catalogului unei clase poate furniza date importante, semnificative mai ales sub raport cantitativ, statistic. Aceste date sînt utile atît pentru a realiza o privire de ansamblu asupra situației școlare a unor elevi și clase, cît și în cercetarea științifică a diferitelor aspecte din munca instructiv-educativă.

Valabilitatea datelor desprinse din studierea catalogului este discutabilă însă fără o confruntare cu materialul faptic obținut prin folosirea altor metode de cercetare și, în special, prin observarea directă a fenomenelor. Această confruntare este, de fapt o cerință cu caracter general, nu numai pentru orice activitate științifică, ci și în situații mai simple, cînd se urmărește doar informarea asupra unor realități.

Încercînd o analiză în domeniul atît de complex al disciplinei elevilor, cu multiplele sale aspecte, cel care s-ar limita la studierea catalogului ar putea ajunge la concluzii eronate, aproape paradoxale.

Într-un catalog se pot găsi, de pildă, serii de „10", consemnate la rubrica rezervată pentru aprecierea purtării elevilor, serii întrerupte timid de cîțiva „9" și foarte rar — uneori de loc — de un „8". S-ar putea conchide de aici că elevii clasei respective sînt foarte aproape de acel „ideal pedagogic", rîvnit de orice educator. La o cercetare mai riguroasă a realității, faptele atestă însă abateri disciplinare, încălcări ale ordinei școlare, comise de aceiași elevi notați la purtare cu „10" și „9".

Iată deci că, în cazul de față, catalogul nu reflectă fidel adevărata situație.

Persistența nelămuririlor sau a părerilor contradictorii în problema notelor la purtare se poate constata cu ușurință. O dovedește, în primul rînd, varietatea punctelor de vedere ale cadrelor noastre didactice în această direcție, varietate manifestată uneori chiar în colectivul aceleiași școli.

Faptul că nu există instrucțiuni complete și clare, date de Ministerul Învățămîntului și Culturii, în ceea ce privește criteriile de acordare a notelor la purtare, în sistemul de 10 note, explică, în mare măsură, interpretările subiective făcute de cadrele didactice în această privință. Asemenea interpretări, concretizate în aprecieri lipsite de criterii judicioase și unitare, provoacă multe neajunsuri în munca instructiv-educativă, ca de pildă: abateri disciplinare datorite exigențelor minime, scăderea autorității acelor cadre didactice care arată inconsecvență între aprecierile lor verbale, recompensele și pedepsele acordate elevilor și nota la purtare, diferențieri nedrepte între notele elevilor din școli și clase deosebite.

Greșelile comise în aprecierea purtării elevilor contribuie la menținerea unui nivel scăzut al disciplinei în școală și în afara școlii, nivel necorespunzător exigențelor actuale pe care statul nostru le formulează față de pregătirea tinerei generații. În lumina acestor exigențe, trebuie analizată și îmbunătățită munca educativă din școala noastră. De aceea și problema notării elevilor la purtare nu poate fi tratată dintr-un punct de vedere tehnicist, îngust și izolat, ci trebuie integrată în complexul măsurilor educative.

În această accepție, nota la purtare nu reprezintă un simplu echivalent numeric, ci oglinda unei realități și totodată un mijloc educativ, capabil să contribuie la îmbunătățirea acestei realități.

Folosirea cu succes a notei la purtare ca mijloc educativ este condiționată însă de priceperea cu care fiecare învățător și profesor ține seama în munca instructiv-educativă de valoarea și rolul acestei note.

Prin observațiile pe care le facem, încercăm să aducem unele precizări în legătură cu modul în care trebuie apreciată și notată purtarea elevilor, astfel, încît acordarea notei la purtare să dobîndească o semnificație nouă, caracteristică școlii socialiste.

a) Un prim aspect care necesită unele precizări este **obiectivul notării**. Ce trebuie luat în considerație cînd se dă nota la purtare?

Multe cadre didactice pornesc de la principiul că toți elevii au dreptul la nota maximă, în afara cîtorva, vestiți în fiecare clasă pentru anumite abateri. Acestora din urmă li se dau note mai mici, după gravitatea și frecvența abaterilor comise. Procedeul pare acceptabil, dar numai în parte. Deficiența sa fundamentală constă în numărul redus de factori luați în considerație și în superficialitatea analizei făcute asupra purtării elevilor. În urma unei asemenea aprecieri, primesc note bune la purtare acei elevi care, prin îndeplinirea corectă a obligațiilor școlare, nu provoacă nemulțumiri și greutăți. În această categorie sînt incluși de obicei, elevii liniștiți, respectuoși, docili, care nu intră în conflict cu colegii, învățătorii și profesorii și care, în general, „nu pun probleme". De cele mai multe ori, exigențele se opresc, din păcate, aici.

În aprecierea purtării elevilor interesează în mică măsură — adesea de loc — părerile și convingerile care stau la baza acțiunilor fiecărui elev, dacă acesta este sincer, principial, dacă poate fi considerat un caracter integru, pe linia eticii comuniste.

Din lipsa de adîncire a analizei premergătoare notării la purtare izvorăsc o serie de aprecieri greșite: copii pasivi, închiși, cu preocupări limitate, absenți de la viața colectivului iau nota „10", iar alții, expansivi, vioi, comunicativi, sînt notați prost, deși ca valoare morală pot depăși pe cei din prima categorie. Învățătorii și profesorii care consideră dominante și caracteristice pentru un elev cîteva aspecte nesemnificative, remarcate întîmplător, au o atitudine formală în aprecierea purtării elevilor, atitudine incompatibilă cu realizarea scopului și sarcinilor educației comuniste.

Notarea judicioasă la purtare impune să se țină seama de complexul trăsăturilor morale, manifestate în faptele și atitudinile elevilor din școală și dinafara școlii. Tot ceea ce este în legătură cu aspectul moral al elevilor trebuie să aibă o anumită pondere în stabilirea notei la purtare. Realizarea acestui deziderat — specific școlii socialiste — cere din partea cadrelor didactice cunoașterea temeinică a particularităților individuale ale fiecărui elev, a particularităților de vîrstă, a vieții colectivului clasei, cere obiectivitate deplină.

Desigur că nu este simplu pentru învățător sau diriginte să poată acorda fiecărui elev din clasă nota la purtare în funcție de complexul datelor indicate mai sus. Abia după oarecare activitate cu un colectiv de elevi se pot înlătura aprecierile greșite, izvorîte atît din cunoașterea incompletă a elevilor, cît și greutatea de a discerne faptele esențiale, caracteristice, care trebuie luate în considerație la notare.

Precizarea obiectivelor de care trebuie să se țină seama la aprecierea purtării elevilor constituie încă o problemă deschisă; studierea și clarificarea ei va ajuta cadrelor didactice să se orienteze mai ușor și mai bine în acordarea notelor la purtare.

b) Dacă nota la purtare însumează aprecierile asupra unei diversități de aspecte, care este **raportul între această notă și rezultatele elevilor la învățătură**, munca școlară fiind principala activitate în care se manifestă personalitatea elevului, calitățile și defectele sale?

Este clar că nu poate fi vorba de o concordanță obligatorie, mecanică, între nota la purtare și notele la învățătură, deși se întîlnesc frecvente greșeli în această direcție.

Astfel, tendința multor cadre didactice este de a trece cu vederea unele abateri comise de elevii care învață bine și de a fi mai categorice în sancționarea celor cu un nivel scăzut de pregătire. Exagerările în această direcție creează unele situații inadmisibile. Sînt de pildă cazuri cînd premianții clasei, la adăpostul notelor mari, comit felurite abateri și rămîn totuși cu „10" la purtare, în virtutea faptului că sînt considerați „copii buni", în timp ce altor elevi din clasă, pentru abateri similare, li se scade nota la purtare.

Nu trebuie să se comită excese nici în direcție opusă. Pare de neconceput, de pildă, ca un elev cu evidente manifestări ale lipsei de interes față de învățătură să aibă „10" la purtare, cu justificarea că nu s-a făcut vinovat de tulburări disciplinare. În stabilirea notei la purtare a elevilor cu rezultate slabe la învățătură trebuie să se analizeze cauza acestor rezultate. Numai cînd este vorba de elevi care ar putea învăța mai bine, care au condiții bune de lucru acasă, dar care din comoditate sau datorită unor preocupări nefolositoare, străine obligațiilor școlare, obțin note mici la învățătură, numai atunci trebuie scăzută și nota la purtare. Aceasta pentru motivul că nu este just să se sancționeze printr-o notă mică la purtare randamentul redus la

învățătură datorit altor cauze (boală, lacune în pregătirea din anii precedenți, condiții neprielnice de muncă etc.) ci numai cînd se constată rea voință, lene, neglijarea intenționată a sarcinilor de elev.

Legătura dintre nota la purtare și rezultatele la învățătură se manifestă uneori și în alt mod. Se întîmplă ca elevul să primească notă mică la un obiect de învățămînt, drept sancțiune pentru indisciplină în timpul lecției. Uneori asemenea sancțiuni se extind asupra unui număr mare de elevi din clasă sau chiar asupra întregului colectiv.

Procedeul este evident greșit și acest lucru a fost demonstrat în diferite articole apărute în presa pedagogică. Nota la obiectele de învățămînt trebuie să reflecte gradul de însușire a materialului prevăzut în programa școlară, nu să fie un fel de „sperietoare" pentru elevi. Învățătorii și profesorii care recurg la asemenea soluții ca să mențină disciplina în timpul lecțiilor, își subminează autoritatea față de elevi, dovedind lipsă de tact în rezolvarea dificultăților. Stabilirea unei anumite măsuri de recompensă sau pedeapsă, adecvate fiecărei împrejurări, evitarea toleranței excesive, ca și a asprimii nejustificate sînt fapte cu o deosebită importanță pentru obținerea unor bune rezultate în munca educativă.

c) Măsurile de recompensă și pedeapsă sînt prevăzute în „Regulile pentru elevi". În sistemul măsurilor prin care se sancționează abaterile elevilor figurează și scăderea notei la purtare. Care este raportul dintre această măsură și restul sancțiunilor? Ținînd seama că în enumerarea sancțiunilor se respectă o ordine ascendentă, începîndu-se cu cele mai puțin grave, scăderea notei la purtare ar trebui apreciată ca o măsură mai drastică decît „admonestarea elevului în fața întregii școlii" și mai puțin gravă decît „mutarea disciplinară dintr-o clasă în altă clasă paralelă sau în altă școală".

Dacă scăderea notei la purtare pare că ocupă un loc bine determinat în ierarhia sancțiunilor, este mai puțin clarificată legătura dintre această notă și celelalte măsuri educative.

S-ar putea interpreta — pe baza regulamentului în vigoare [1] — că dacă elevul a comis o abatere pentru care este admonestat în fața colectivului școlii, rămîne totuși cu „10" la purtare, deoarece scăderea notei constituie o altă măsură de sancțiune, ulterioară și mai gravă decît prima. În majoritatea cazurilor așa se procedează.

Considerăm necesare unele corective, care să împiedice minimalizarea efectului educativ al notei la purtare. Scăderea acestei note nu poate reprezenta o simplă sancțiune, fără legătură cu întreaga muncă educativă. Oscilațiile notei la purtare trebuie să oglindească cît mai exact oscilațiile în atitudinea și faptele elevului, așa cum notele la învățătură oglindesc nivelul real de pregătire, la fiecare obiect de învățămînt, într-o perioadă determinată.

Astfel, în funcție de gravitatea și frecvența unor abateri comise de elev, pe lîngă o anumită sancțiune, credem că trebuie scăzută și nota la purtare, ca o consecință firească a abaterilor comise.

Dacă nota la purtare rămîne neschimbată în urma unei abateri disciplinare, se creează aceeași situație inadmisibilă ca în cazul în care unii elevi manifestă un regres evident la învățătură, dar primesc la obiectul respectiv aceeași notă ca în trimestrul precedent.

d) Analogia între cele două categorii de note, calitativ deosebite, sugerează luarea în discuție a criteriilor de acordare a fiecărei note la purtare. Ca o primă observație în această privință se poate afirma că, în timp ce notarea la învățătură prinde și diferențe mai fine, gama notelor la purtare folosită acum în școala noastră este mult mai puțin amplă, tinzînd să uniformizeze fapte cu valori inegale.

Să examinăm comparativ următoarele cazuri: La un control al cunoștințelor de matematică, într-o anumită clasă, cei cîțiva elevi notați cu „10" la obiectul respectiv se remarcă, în genere, printr-o stăpînire temeinică a întregii materii parcurse, evidențiindu-se față de restul clasei. Dacă s-ar urmări însă activitatea unui colectiv de elevi, în scopul de a verifica justețea notării la purtare, se poate constata că între elevii care au nota „10" sînt deosebiri marcante. Se poate conchide că în aprecierea purtării lor au fost comise unele greșeli care sînt sezisate și comentate de elevi — severi judecători — și care au un efect educativ dăunător. Asemenea greșeli se pot explica, în primul rînd, prin atitudinea unor cadre didactice care nu-și cunosc bine

[1] Vezi Ordinul Ministerului Învățămîntului nr. 1714 din 14 dec. 1954.

elevii, îi apreciază în mod subiectiv, limitează sfera faptelor de care ar trebui să ţină seamă în notare sau sînt, pur şi simplu, dezorientate în folosirea adecvată a notelor. La această dezorientare contribuie, aşa cum am mai arătat, şi lipsa unor instrucţiuni oficiale complete şi precise, care să nu favorizeze interpretările echivoce şi arbitrariul în aprecierea purtării elevilor.

Aceeaşi notă la purtare are adesea accepţii diferite în opinia cadrelor didactice, a elevilor şi părinţilor. Unii, de pildă, consideră că „8" este o notă bună la purtare, comparînd-o cu notele la învăţătură, în timp ce alţii se alarmează, fiindcă văd în această notă echivalentul notei „4" la purtare sau chiar „3" din vechiul sistem. Asemenea interpretări, ca şi varietatea situaţiilor greu de rezolvat în activitatea instructiv-educativă, demonstrează necesitatea de a se revedea şi preciza criteriile acordării fiecărei note la purtare. Această sarcină revine, desigur, Ministerului Învăţămîntului şi Culturii. În cadrul articolului nostru intenţionăm să ne oprim numai asupra cîtorva cerinţe care ar putea fi luate în discuţie în stabilirea acestor criterii.

Mai întîi, ar fi necesar să se evite excesul în folosirea notei maxime („10"), exces care minimalizează importanţa acestei note şi implicit, ceea ce este mai grav, a cerinţelor faţă de o purtare exemplară a elevilor. De aceea ar trebui să fie notaţi cu „10" numai elevii cu o purtare ireproşabilă în şcoală şi în afară de şcoală — înţelegînd prin aceasta respectarea integrală a „regulilor pentru elevi" — cu o ţinută morală înaltă în orice împrejurare.

Precizarea criteriilor de acordare a fiecărei note la purtare ar trebui făcută cît mai clar şi mai complet, încît să iasă în evidenţă deosebirile calitative dintre faptele pentru care se dă o anumită notă şi cele corespunzătoare notelor imediat superioare sau inferioare. Desigur însă că oricît s-ar încerca să se prevadă situaţiile tipice posibile, enumerarea lor va fi cu mult depăşită de varietatea faptelor vii, din şcoală.

Aceste criterii nu se stabilesc însă cu intenţia de a oferi cadrelor didactice soluţii categorice, valabile pentru fiecare situaţie în parte, ci numai în scopul de a le orienta în aprecierea şi notarea purtării elevilor. Cunoscînd valoarea fiecărei note, învăţătorii şi diriginţii se vor hotărî poate să treacă la o evaluare mai precisă a diferenţelor calitative, manifestate de elevi în ceea ce priveşte purtarea şi vor folosi, cînd este necesar, întreaga gamă a notelor prevăzute în actualul sistem. Semnalăm acest fapt deoarece am constatat că multe cadre didactice reduc în practică numărul notelor la purtare, dînd de pildă nota „8" acelor elevi care s-ar situa, de drept, la limita inferioară necesară pentru a promova şi deci ar trebui notaţi la purtare cu „5".

Credem că această practică ar trebui combătută şi înlăturată, pentru motivul că schimbă valoarea unor note, contopeşte note diferite, strică echilibrul întregului sistem, făcînd să coexiste în cadrul acestuia două sisteme diferite — pentru notarea la învăţătură şi la purtare. Mai mult decît atît. Insuficienta diferenţiere de care ne-am ocupat are efecte dăunătoare în munca educativă, favorizînd unele confuzii, interpretări neprincipiale, scădere a exigenţelor faţă de elevi, urmate în mod firesc de înrăutăţirea disciplinei acestora.

Nu este însă suficient ca învăţătorii şi diriginţii să înţeleagă valoarea fiecărei note şi să noteze în mod adecvat purtarea elevilor. Pentru ca nota la purtare să devină un mijloc educativ eficace, trebuie ca şi elevii să fie conştienţi de semnificaţia notelor primite, să-şi poată aprecia propria conduită în raport cu aceste note, străduindu-se permanent să merite note bune şi foarte bune.

Şi pentru că influenţa exercitată de către familie are un rol deosebit în procesul educativ, părinţii trebuie să cunoască şi ei ce reprezintă nota la purtare. În cadrul propagandei pedagogice exercitate de şcoală este bine să figureze şi acest obiectiv, pentru a se crea condiţiile unităţii de vederi în problema respectivă, între şcoală şi familie.

*

Am insistat în observaţiile noastre privind notarea elevilor la purtare asupra acelor aspecte pe care le-am considerat mai importante. Lipsesc desigur numeroase alte elemente care ar întregi problema tratată, dar care depăşesc intenţiile articolului de faţă. Cele cîteva observaţii făcute aici confirmă necesitatea unor îndrumări oficiale,

prin care să se reglementeze notarea elevilor la purtare. De altfel, în Ordinul nr. 1435 din 9 august 1956, dat de Ministerul Învățămîntului și Culturii se prevede:

„2. Direcția generală a învățămîntului elementar și mediu și a educației preșcolare va analiza în cursul anului școlar 1956—1957 experiența cadrelor didactice și va elabora cu ajutorul lor îndrumări metodice cu privire la folosirea sistemului de notare".

Nevoia unor asemenea îndrumări este sporită în condițiile trecerii la actualul sistem de notare. Oricît ar fi însă de complete și de judicios întocmite îndrumările, ele singure nu pot asigura înlăturarea tuturor deficiențelor manifestate în notarea la purtare. Rolul fundamental în această privință, ca de altfel în toate aspectele muncii instructiv-educative, revine învățătorilor și profesorilor. De ei depinde ca nota la purtare să reprezinte un mijloc puternic în educarea comunistă a elevilor, de ei depinde ca în școlile noastre să se simtă viața nouă, iar elevii pe care îi educă să fie formați ca oameni noi.

L. GHIVIRIGĂ

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

COLECŢIA „PATRIA NOASTRĂ"

Lecturile geografice sînt un nepreţuit material auxiliar în predarea geografiei. Ele contribuie la lărgirea şi adîncirea cunoştinţelor, fiind în acelaşi timp şi un admirabil mijloc pentru dezvoltarea la elevi a dragostei de patrie.

Materialele cele mai indicate şi mai des folosite pentru lecturile geografice sînt: descrieri ştiinţifice, opere literare, cărţi de călătorii şi altele. Literatura noastră clasică cuprinde relativ puţine descrieri ale meleagurilor patriei (Vlahuţă, Hogoş, Sadoveanu). Considerînd epoca în care au fost scrise, aceste descrieri nu mai pot corespunde în totul realităţilor sociale şi economice actuale, ele fiind numai zugrăviri măiestre ale priveliştilor ţării, cu evocări însufleţite de fapte istorice, a căror amintire se leagă de anumite locuri.

Iniţiativa Editurii Tineretului de a face cunoscută ţara noastră de astăzi este deci binevenită şi scrierile apărute pînă acum în colecţia „Patria noastră" (vreo 13 la număr) răspund atît unei cerinţe patriotice-culturale generale, privind publicul cititor, cît şi uneia de ordin didactic-educativ, privind tineretul muncitor şi studios, ştiut fiind că, pentru cimentarea şi dezvoltarea sentimentului patriotic, cunoaşterea frumuseţilor şi bogăţiilor ţării este condiţia esenţială. Publicaţiile colecţiei cuprind o serie de reportaje despre oraşe şi ţinuturi ale patriei noastre, însufleţite însă, umanizate.

În ele pulsează viaţa de astăzi, ritmul ei dinamic, socialist. Iată de ce întîlnim în toate aceste reportaje, ca un fir conducător, prezenţa muncii, a „noului" creat de ea, nou care se naşte şi se dezvoltă în economia ţării ca şi în conştiinţa oamenilor în continuă opoziţie cu „vechiul" trecutului, pe care-l biruie.

Seria descrierilor o deschide Geo Bogza cu **Tablou geografic** (apărut în 1954). Autorul, meşter încercat în zugrăvirea locurilor şi oamenilor (vezi **Cartea Oltului**), aruncă o privire de ansamblu asupra peisajului natural şi economic al ţării, realizînd o sumară, dar armonioasă şi interesantă sinteză a Republicii noastre.

În recenzia de faţă ne vom ocupa numai de cîteva din lucrările apărute în colecţia „Patria noastră", care sînt, pînă acum, şi cele mai cuprinzătoare ca peisaj, mai bogate ca informaţie şi mai caracteristice genului.

Astfel Horia Liman, în **Hotarul soarelui** (1958) ne poartă în nord-vestul ţării, regiunea Baia-Mare, înfăţişîndu-ne condiţiile ei naturale — vederi de neuitat — bogăţiile şi folclorul ei. Sorana Ursu în lucrarea **La Baia-Mare** (1956) prezintă aspecte din oraşul cu acest nume. Traian Coşovei, autorul a trei reportaje — **Împărăţia vînturilor** (1954), **Uriaşul preludiu** (1955) şi **Farmecul genezei** (1957) — descrie Bărăganul, Ţara Bîrsei şi acel pămînt, care se naşte sub ochii noştri — Delta — unde ... „Un geniu cosmic trăieşte răspîndit în aceste locuri, adînci şi vaste, în care se proiectează, creează necontenit, cu o imaginaţie mereu mai bogată, mereu mai nemulţumit de el însuşi. Linii mari, acţiuni uriaşe, pornite şi duse pînă la un punct, sînt părăsite şi pornite altele, şi mereu, acolo la capătul Deltei, frînturi noi din mare sînt atacate, înconjurate cu centuri de nisipuri, transformate în lagune, în lacuri, urmînd să treacă şi ele în laboratorul trudnic al genezei".

Cu A. Pandrea hoinărim prin Bucegi, prezentaţi în toată bogăţia lor de forme geografice, cu flora şi fauna lor [1].

Cu Gheorghe Ştefan cobori pe apele line ale Mureşului din Hăşmaş pînă la Tisa, minunîndu-te mereu de frumuseţea locurilor pe care le străbaţi, cunoscînd viaţa oraşelor şi satelor mureşene [2].

---

[1] Andrei Pandrea: **Hoinar prin Bucegi**, 1957.

[2] Gheorghe Ştefan: **Apele line sînt adînci**, 1957.

Lucia Demetrius te opreşte la Sighişoara, oraş-burg interesant, care a păstrat neştirbit, în multe din construcţiile sale datînd de jumătate de mileniu, caracterul arhitecturii medievale [3].

Ce interesează însă în aceste reportaje nu este numai pitorescul peisajelor care au rămas, în mare parte, neschimbate, ci faptul că autorii consacră cele mai multe pagini prezentării bogăţiilor ţării, valorificate prin industria şi agricultura socialistă.

Astfel, cît de plastic înfăţişează Geo Bogza noile construcţii ale Hunedoarei: „Nu se mai construiesc castele pe pămînturile Transilvaniei. Nici burguri dantelate, mult stropite cu sînge, bijuterii de piatră. Mîinile puternice ale orînduirii socialiste şlefuiesc şi ele bijuterii. Şi iată, pe pămînturile vechilor burguri, ivindu-se noile bijuterii ale arhitecturii socialiste".

Lucia Demetrius ne vorbeşte despre fabricile Sighişoarei, astăzi toate bunuri ale poporului muncitor. Pentru a reda cît mai plastic marile prefaceri în procesul de muncă, autoarea îşi imaginează un muncitor, tăbăcar sau ţesător, din timpul breslelor căzut într-un somn letargic de sute de ani, care s-ar trezi acum, în viaţa nouă a oraşului! El ar vedea ringurile iuţi, aparatele de aer condiţionat, lămpile electronice cu lumină ca ziua, femeile muncind alături de bărbaţi, cămine, şcoli, biblioteci la îndemîna oricui. Dar şi un muncitor din 1890—1900 are de ce se minuna, văzînd în locul fabricilor friguroase de altă dată, lipsite de aer şi lumină, halele de astăzi spaţioase, luminoase, încălzite, dotate cu maşini perfecţionate.

În **Hotarul soarelui** noile realizări sînt notate simplu, dar elocvent în acest pasaj: „La Răzoare minele de mangan ale contelui Eszterházi nu mai sînt de recunoscut. Compresoare, maşini de perforat, maşini de extracţie, linie ferată"....

Strîns îmbinate cu prefacerile din industrie, autorii prezintă pe cele din agricultura nouă, socialistă, din munca şi traiul ţărănimii muncitoare. Dispensare, case de naşteri, şcoli în care învaţă toţi copiii, belşug, ca în gospodăria colectivă „Înainte" din Berveni lîngă Carei, gospodărie milionară, membrii ei fiind principalii furnizori ai fabricii de cînepă „Gheorghe Doja" din Carei. Imense mlaştini, ca cea a Ecedului, sînt transformate în orezării, în holde aurii de grîu şi de porumb, în covoare de cînepă sau în grădini de zarzavat, prin lucrările de asanare şi irigare, cu ajutorul plugurilor sovietice K. D. 1400. Dar lupta celor din Deltă pentru a recolta stuful sau pentru a smulge apei noi pămînturi pentru agricultură.

Toate aceste prefaceri se datoresc muncii oamenilor, harnicilor locuitori ai ţării noastre. În reportajele studiate îi întîlnim pe mulţi, de pe toate meleagurile patriei. Ascultăm pe cei din ţara Oaşului, care, în graiul lor colorat, ne vorbesc despre suferinţele îndurate altă dată, despre realizările lor de azi. Cunoaştem mai bine pe saşii sighişoreni cu zbuciumatul lor trecut, cu munca tihnită şi rodnică de astăzi. În **Hoinar prin Bucegi** întîlnim oamenii de la munte, care nu cunosc viclenia, nici delăsarea, sînt loiali şi ospitalieri.

Element important în educaţia patriotică a elevilor este şi cultivarea sentimentului de ură împotriva asupritorilor, de mîndrie pentru trecutul glorios, de admiraţie faţă de luptătorii împotriva asupririi, pentru libertate şi o viaţă mai bună.

Colecţia „Patria noastră" oferă, din belşug, materiale de calitate pentru trezirea şi dezvoltarea acestor sentimente.

Preocupat de lupta dusă de ţăranii romîni şi unguri împotriva grofilor, Horia Liman ne spune cum prin 1800, 1810 şi 1840 oamenii mîncau pîine din făină de coajă de copac, că în Oaş era un singur medic de circumscripţie la 60 000 de locuitori, dintre care 70% erau analfabeţi! Mai aflăm că, în anul 1935, societatea franceză „Aurum" a introdus în minele de aur din Valea Borcutului perforajul pe uscat. Oamenii ieşeau din mină „împleticiţi, sfîrşiţi, ca nişte copaci doborîţi de trăsnet. Ei nu gîfîiau, ci gemeau!" În 1938, ultimul băieş din fosta împărăţie a lui Pokol — primul proprietar al minelor — a luat drumul cimitirului, bolnav de silicoză. În trei ani (1935—1938) au pierit o sută de bărbaţi, lăsînd un sat întreg de orfani şi de femei cernite.

Te simţi alături de Grigore Pintea haiducul, pornit să pedepsească fărădelegile cele crunte făcînd să tresară măgurile de tunetul glasului său.

Traian Coşovei arată înfiltrarea treptată, perfidă în Deltă a negustorilor de peşte, exploatatori ai pescarilor, în trecut.

[3] Lucia Demetrius: **Cetatea de pe Tîrnave, 1955.**

„... Era un om nu prea arătos. sărăcuţ, în haine de orăşean, cam strîmte şi jerpelite... Musafirul ...avea în buzunarul pantalonilor un pol, un singur pol dat cu împrumut de o rudă a lui". Dar îi asigura pe pescari să aibă încredere în el şi „să-i dea lui peştele pe care-l scot ei"... „Pescarii l-au crezut şi i-au adus peştele, iar negustorul a pornit la treabă...".

Frumoase pagini închină Lucia Demetrius amintirii poetului Petöfi Sandor, erou al revoluţiei din 1848 în Ardeal şi a celor mulţi alţi eroi anonimi, căzuţi în lupta de la Albeşti din 31 iulie 1849.

Credincioşi acestei glorioase tradiţii, oamenii muncii de astăzi sorb din ea puteri nebănuite. În conştiinţa lor se cimentează tot mai adînc acel nou şi adevărat sentiment al dragostei de patrie, care se manifestă nu în vorbe, ci în munca constructivă, în grijă permanentă pentru propăşirea bunului obştesc. Lupta lor pentru biruinţa noului este neîntreruptă şi succesele obţinute le sînt tot mai puternice stimulente.

Cităm din **Apele line sînt adînci** următorul fragment, elocvent pentru contrastul dintre ura şi dorinţa de distrugere a trupelor hitleriste şi spiritul constructiv al oamenilor noi ai ţării noastre: „... Într-o zi, un om cu faţa cenuşie, îmbrăcat cu o manta cenuşie, a trecut pe o motocicletă cenuşie şi, oprindu-se cîte o clipă în faţa fiecărei fabrici a urlat: „Stecken wir die Fabrik în Brand!" adică „Să incendiem fabrica!". Peste cîţiva ani, un om cu înfăţişare modestă s-a oprit lîngă mormanele de cenuşe şi a spus: „Trebuie să ridicăm fabricile!"

Semnificative sînt şi paginile închinate de Traian Coşovei marinarilor din Deltă, care sînt ca „primele păsări, care apar în Deltă, vestind primăvara şi ultimele care se retrag...".

Circulaţia ambarcaţiunilor cu care ei transportă gheaţă, sare, butoaie, pîine pentru pescari, plase de pescuit este şi trebuie să fie continuă. O întrerupere de o singură zi a cursei unui singur vaporaş primejduieşte producţia de peşte a sute de pescari. Un timp, aceşti marinari erau nemulţumiţi pentru neplata orelor suplimentare, din neglijenţa unor birocraţi. Munca lor neîntreruptă nu le permitea însă să se intereseze de rezolvarea acestei nemulţumiri. Totuşi pe ei nu-i lăsa cugetul să execute numai serviciul de 8 ore şi să oprească vaporaşul acolo unde i-ar fi găsit ora încetării lucrului. Ei ştiau că sînt pretutindeni aşteptaţi cu nerăbdare şi nu vroiau „să lovească în munca pescarilor...", „Rezolvarea problemei orelor, au amînat-o pentru la iarnă".

Dar Maria Zidaru, prima femeie preşedintă de gospodărie colectivă în ţara noastră, a cărei faimă a trecut de mult hotarele satului ei? Ţăranii colectivişti din satele învecinate cer sfatul acestei femei, „care face mai mult ca o sută de bărbaţi!"

Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist nu se poate rupe de internaţionalismul proletar. În lucrările colecţiei autorii arată convieţuirea armonioasă pe pămîntul ţării a locuitorilor de diferite naţionalităţi.

Înfrăţiţi în lupta comună în trecut, înfrăţiţi în munca lor comună astăzi, aşa îi vede Horia Liman în **Hotarul soarelui,** făcînd din această înfrăţire una din ideile călăuzitoare ale reportajului său: „Romîni şi maghiari, fără deosebire... fără să-şi cîntărească deosebirea de rasă... iobagi... robi de pămînt ai „domnilor de pămînt"... au aceleaşi mîini bătucite şi deopotrivă mîinile lor noduroase strîngeau cu hotărîre mînerul aspru al coasei". La fel şi cuvintele ţăranului din Cîndreag: „Cocoşul nostru cîntă pentru trei popoare!"

Înfrăţiţi se simt şi pescarii ruteni şi romîni ai lui Traian Coşovei sau ţăranii romîni şi saşi din gospodăriile colective descrise de Lucia Demetrius.

Maria Zidaru, povestind despre munca ţăranilor din Homorod spune: „Romînii şi ungurii fac astăzi o singură familie. Ei nu mai sînt cîrdeghi — adică servitori... la boieri"

Colecţia „Patria noastră" nu are, desigur, ca scop principal sprijinirea procesului de învăţămînt. Totuşi multe pagini, folosite ca lecturi geografice, pot să îmbogăţească lecţiile, să extindă orizontul de cunoştinţe al elevilor mai ales al celor din clasele a VII-a şi a XI-a, care studiază geografia patriei noastre.

Astfel, **Tablou geografic** de Geo Bogza, poate ajuta efectiv unele lecţii ca aceea despre aşezarea R.P.R., cînd se poate da poziţia faţă de grupul continental Eurasia, ca şi aceea de longitudine relativă, faţă de Extremul Orient şi faţă de ţările vestice, după mersul aparent al soarelui pe cer. Capitolele „Un fluviu

puternic și generos, Dunărea" și „Marea Neagră" pot fi folosite la studiul hidrografiei R.P.R. **Farmecul genezei** cuprinde un documentat tablou geologic care poate fi folosit ca lectură după lecția „Geneza pămîntului romînesc". Se mai pot citi elevilor: pasajul despre geneza Deltei prin cîștigul treptat al uscatului asupra mării, capitolul despre zăpor, cînd se studiază Dunărea, vegetația Deltei, cu o atenție specială acordată descrierii pădurii Letea, atunci cînd predăm zonele de vegetație; pescuitul somnului și al morunului în lecțiile consacrate bogățiilor animale ale R.P.R.

Apele line sînt adînci va fi recomandată cînd se vor studia rîurile din R.P.R., insistîndu-se asupra varietății peisajului străbătut de Mureș. Lecția respectivă poate fi frumos ilustrată cu capitolele care descriu izvorul Mureșului, trecerea lui prin Țara Giurgeului, defileul Toplița, Deda, trecerea prin podiș, prin Munții Apuseni și Cîmpia Tisei.

Din **Hoinar prin Bucegi** și din **Meleaguri minunate** de Xantus Ianoș se pot alege descrieri sugestive ale peisajului montan la lecțiile despre: Carpații sudici, Retezatul, zonele de vegetație și industria forestieră.

Hotarul soarelui poate fi folosit la lecțiile despre populația țării sau despre industria minieră din regiunea Baia-Mare, iar **Cetatea de pe Tîrnave** și **Prin București** de N. Vălmaru la lecțiile despre orașele țării.

Astfel în toate lucrările colecției găsim pagini care pot ajuta efectiv la ilustrarea și însușirea lecțiilor. E de dorit ca, pe viitor, colecția să sporească, satisfăcînd cît mai de aproape cerințele programei școlare, cu care să fie chiar în concordanță.

Colecția „Patria noastră" poate fi folosită și în predarea altor obiecte — istorie, literatură — precum și în activitatea extrașcolară a elevilor.

Lucrările respective s-ar putea prezenta de către unii elevi în cercurile de geografie sau de literatură, printr-un rezumat succint al cuprinsului, o caracterizare literară și lectura cîtorva fragmente mai caracteristice.

Pe baza lucrărilor din colecție s-ar putea organiza, cu ajutorul profesorului de limba romînă, simpozioane cu diferite teme: „Viața pescarilor din Deltă, odinioară și azi"; „Geneza pămîntului romînesc"; „Naționalitățile conlocuitoare din țara noastră"; „Se schimbă fața țării" etc.

Fragmente din lucrări pot fi folosite cu succes la orele de dirigenție, pentru educația patriotică a elevilor prin cunoașterea frumuseților patriei, a locuitorilor ei, a transformărilor epocale înfăptuite de regimul actual.

*

S-ar mai putea găsi desigur multe părți pozitive reportajelor din colecția „Patria noastră", s-ar putea da încă și alte sugestii pentru folosirea lor în școală și în afară de școală. Este însă necesar să semnalăm și lipsurile întîlnite, pentru a ajuta atît Editura Tineretului în evitarea lor pe viitor, cît și profesorii spre a le înlătura atunci cînd vor recomanda aceste cărți elevilor.

Astfel cuprinsul unor lucrări nu corespunde titlului și, prin aceasta, nici tematicii propuse.

De pildă, în **Meleaguri minunate,** te-ai aștepta să găsești descrieri ale diferitelor priveliști minunate din țara noastră, autorul face însă prea multe incursiuni în alte domenii — fizică, chimie, botanică, zoologie — transformînd reportajul într-o publicație de știință popularizată (zăpada roșie, cum ia naștere o avalanșă, puricii zăpezilor, cum se face un film documentar etc.).

În altele, ca de pildă **Cetatea de pe Tîrnave** sau **Hotarul soarelui,** viața nouă din gospodăriile colective, din fabrici, este prezentată în stil de „dare de seamă oficială", abundînd în date statistice. Dăm cîteva exemple: „Gospodării agricole de stat, secții sau subsecții se află și la Apold, la Saeș, la Beiu, ... la Nadeș... fără să mai vorbim de cele de la Criș, Laslea și Saschiz, asupra cărora am stăruit. Gospodării agricole colective se află și la: Apold, Saieș, ... Prod, Hetur, Laslea, Florești etc. etc.". „În raion se află 13 dispensare, 5 staționare de adulți, un staționar de copii, 10 case de naștere".

În aceleași lucrări întîlnim o mobilitate prea mare a cadrului, autorii plimbîndu-ne cînd în Sighișoara, cînd în satele din împrejurimi, revenind apoi în oraș, pentru a pleca din nou.

Cînd discutăm aceste lucrări cu elevii, trebuie să le atragem atenția asupra

unor erori ştiinţifice, a unor figuri de stil greşit folosite de autor, comparaţii în special, care nu corespund terminologiei ştiinţifice.

Astfel, în **Apele line sînt adînci** se afirmă: „Pietrosul Călimanului, trufaşul înalt de 2260 m". Or, acest vîrf are 2102 m, deci cu 158 m mai puţin.

În **Hotarul soarelui** se vorbeşte de: ... „Oaşul cel împrejmuit de vulcani stinşi ce amintesc de pitorescul Fuji-Iama japonez". Dar vulcanul japonez citat este încă activ şi de patru ori mai înalt decît munţii Oaşului, cu care nu poate fi deci comparat.

În **Hoinar prin Bucegi** A. Pandrea crede că: ... „Cele patru uriaşe glaciaţii succesive ale cuaternarului: Günz, Mendel, Rias şi Würm au lăsat urme adînci în trupul muntelui"... În Carpaţi n-au fost însă găsite decît urmele ultimelor două glaciaţii.

În **Cetatea de pe Tîrnave** se fac unele afirmaţii istorice greşite, precum:

„Cînd în veacul al treilea, armatele romane s-au retras sub împăratul Aurelian, în Roma cea slăbită". Se ştie că aceste armate s-au retras peste Dunăre în Dacia aureliană, iar nu în Roma.

„Populaţia cea veche nu mai era aceeaşi după două sute de ani şi mai bine de convieţuire a ocupanţilor romani cu băştinaşii daci". Ştim că ocupaţia romană a durat în Dacia numai 165 ani.

Pentru termenii ştiinţifici greşit întrebuinţaţi în figurile stilistice citäm din **„Meleaguri minunate"**: „banchize" pentru straturi erodate, „junglă" pentru luncile Someşului, „cratere" în regiunile carstice.

În general, stilul celor mai multe lucrări din această colecţie este plăcut, clar, cu imagini poetice reuşite, care atrag cititorii şi-i îndeamnă la drumeţie („Predoslovia" din **Meleaguri minunate**, „Scrisoarea către cititori" din **Hoinar în Bucegi**).

Întîlnim însă şi unele neglijenţe, nepotriviri, expresii lipsite de un înţeles precis, care pot pune în încurcătură pe tinerii cititori. Citäm din **Cetatea de pe Tîrnave**: „tunel acoperit cu văzduh" (Valea Prahovei) sau „neclintite şi veşnic ondulate valuri, asemănătoare cu o melodie care a încremenit în curgere, ondulată larg, armonios, pentru veşnicie". Ne surprinde apoi cum A. Pandrea a lăsat să se strecoare în reportajul său vulgarităţi ca: „Adio mamă". „Te-am zărit printre morminte", „Ia-mă pe făraş", fiind cunoscută lupta ce se duce în şcoli şi în presă pentru un cît mai îngrijit vocabular al elevilor şi tinerilor.

Încheiem această recenzie cu cîteva propuneri-sugestii pentru Editura Tineretului.

Ar fi bine să se cuprindă treptat în reportaje toate regiunile ţării: Oltenia. Banatul, Munţii Apuseni ş.a., oraşele însemnate şi chiar acele sate atît de scumpe nouă ca: Humuleşti, Ipoteşti, Răşinari.

Pentru a ajuta efectiv procesul de învăţămînt ar fi indicat ca tematica acestei colecţii să ţină seama şi de programele şcolare.

Un control ştiinţific mai riguros e absolut necesar la redactarea lucrărilor, pentru a nu se mai strecura, în viitoarele reportaje, ca şi în ediţiile noi ale operelor deja apărute, greşeli de felul celor semnalate.

Volumul unor lucrări trebuie restrîns şi, în general, să nu depăşească două sute de pagini, ţinînd seama de timpul liber destul de redus al celor mai interesaţi dintre cititori: profesori, elevi şi tineret muncitor.

Este absolut necesar ca fiecare lucrare să cuprindă cel puţin o hartă, deoarece altfel este dificilă urmărirea acţiunii şi cititorul rămîne cu prea puţin dacă nu localizează în spaţiu. Lipsa hărţilor este o lipsă importantă.

Ar fi util de asemenea ca fotografii mai numeroase şi cît mai reuşite să ilustreze peisajele descrise. Fotografiile trebuie însoţite de legendele (explicaţiile) respective.

Această colecţie este încă prea puţin folosită în învăţămînt. Scopul recenziei de faţă este de a o face cunoscută, de a o recomanda tuturor cadrelor didactice. ca un auxiliar preţios în munca lor instructiv-educativă.

Prof. *MIHAI CONSTANTINIU*
Bucureşti

REVISTA ŞCOLII MEDII „NICOLAUS LENAU" DIN TIMIŞOARA[1]

Pentru a asigura educaţia unitară a tinerei generaţii, şcoala noastră foloseşte o serie de forme menite să strîngă legăturile dintre şcoală şi familie. Ele sînt bine cunoscute şi se folosesc la fiecare unitate şcolară: şedinţe plenare cu părinţii, cursuri speciale cu conţinut pedagogic denumite „şcoala părinţilor", şedinţe cu părinţii elevilor unei clase, vizite la domiciliu, lecţii deschise pentru părinţi etc.

Anumite condiţii specifice şcolii noastre a determinat colectivul de conducere să iniţieze încă o formă de legătură a şcolii cu familia, editarea unei reviste a şcolii cu titlul „Comunicări pentru părinţi şi elevi". Aceasta a fost posibilă şi datorită faptului că în oraşul nostru există o litografie a Ministerului Învăţămîntului şi Culturii.

Revista apare în mod regulat la încheierea fiecărui trimestru.

Colaboratorii revistei sînt, în primul rînd, cadrele didactice, părinţii şi elevii.

Partea cea mai importantă din revistă o constituie articolele apărute în rubrica „Pentru părinţi". Iată titlul cîtorva articole din revistele apărute pînă acum: **Consideraţii principiale asupra culturii generale, Orientarea profesională a elevilor, Aspecte din predarea limbii române în şcoala noastră, Sine musica, nulla vitae, Din experienţa învăţămîntului mixt în Uniunea Sovietică, O revedere plăcută: întîlnirea absolvenţilor anului 1932, Valoarea educativă a învăţării limbii latine, Despre învăţămîntul politehnic în şcoala noastră, Despre temele pentru acasă ale celor mici, Importanţa temelor pentru acasă în predarea matematicii** etc.

Avînd în vedere scopul revistei, am căutat, în primul rînd, ca articolele să nu fie formale, ci legate de practică, de problemele actuale şi arzătoare ale vieţii şcolare. Ele nu ies poate din comun, dar folosesc specificul şcolii noastre, cu exemplificări din viaţa colectivului nostru.

Să luăm, de exemplu, articolul despre **politehnizarea învăţămîntului,** problemă care a fost clar prezentată şi dezbătută de către cadrele didactice în presa de specialitate, în cadrul consfătuirilor raionale şi în diferite publicaţii, dar care, în esenţa ei, nu a fost adusă la cunoştinţa maselor largi de părinţi. Aceştia au aflat doar că s-au introdus ore de practică în ateliere, unii considerîndu-le ca o nouă contribuţie la supraîncărcarea elevilor.

Articolul profesoarei Klotilde Kremer lămureşte această problemă, arătînd care sînt principiile de bază ale învăţămîntului politehnic şi cum se aplică în mod concret în şcoala noastră.

Învăţătoarea fruntaşă, Lux Grete, prin articolul **Temele pentru acasă ale elevilor mici** a adus o valoroasă contribuţie la problema ajutorului dat de părinţi în rezolvarea temelor pentru acasă ale copiilor lor. Ea dă indicaţii asupra timpului cel mai potrivit în care ei îşi pot face lecţiile, asupra necesităţii pauzelor în timpul învăţării, îi sfătuieşte să intercaleze învăţarea cu efectuarea de exerciţii de muzică sau cu îndeletniciri gospodăreşti. În încheiere, autoarea roagă părinţii să noteze, într-un interval de 14 zile, timpul folosit de copii pentru efectuarea temelor. Prin aceasta, ea a reuşit să stabilească timpul mediu de efectuare a temelor, lucru care a ajutat-o în stabilirea volumului temelor pentru acasă.

Problema educaţiei multilaterale a elevilor stă în centrul atenţiei şcolii noastre. Orele de muzică din cadrul programei sînt completate cu alte activităţi în afară de clasă în cadrul cărora elevii învaţă să cînte la diferite instrumente muzicale. De asemenea e bine ca în cadrul orelor de educaţie fizică elevii să înveţe să înoate. În articolul **A cînta şi a înota** se argumentează lozinca şcolii noastre: „nici un elev nu termină şcoala, fără a cînta dintr-un instrument muzical şi fără a şti să înoate". Rezultatele sînt mai mult decît mulţumitoare. Toţi elevii claselor a VIII-a, cîntă la pian, vioară, acordeon şi, cu o singură excepţie, toţi elevii claselor a IX-a ştiu să înoate.

Un răsunet deosebit în rîndurile părinţilor au avut articolele **Ce profesiune îmi voi alege, Organizarea şi rezultatele taberelor de vară** ş.a.

Analiza rezultatelor la învăţătură constituie un capitol important al revistei,

[1] „Mitteilungen für Eltern und Schüler" (Comunicări, pentru părinţi şi elevi).

incluzînd şi cauzele şi analiza unor fenomene (greşelile tipice, problema supraîncărcării elevilor ş.a.). Cu toate părerile contradictorii ale părinţilor asupra modului în care trebuie publicate acestea, rezultatele la învăţătură ca şi la purtare s-au îmbunătăţit în mod radical. după apariţia trimestrială a revistei.

Revista noastră mai poate contribui în largă măsură şi la întărirea colectivului şcolii. Pentru realizarea acestui scop au fost incluse şi alte rubrici.

Rubrica „Din viaţa şcolii" înregistrează în mod cronologic, sub titlul „Cronica evenimentelor şcolare", toate manifestările la care nu participă toţi elevii (unele excursii, întîlniri cu ilegaliştii, campionate sportive), dar care trebuie bine cunoscute de întregul colectiv. Evenimentele cele mai importante sînt prezentate în articole separate: (organizarea cercurilor de elevi: a tinerilor fotografi, a radiofoniştilor; viaţa în tabăra de iarnă, muncile voluntare etc.).

Rubrica „Din viaţa organizaţiei de tineret" lămureşte problemele muncii organizaţiilor de copii şi tineret. De ex. **Primirea de noi pionieri, De ce un U.T.M.-ist trebuie să fie fruntaş la învăţătură** etc.

În ultima parte a revistei sînt publicate unele creaţii reuşite ale elevilor ca: cele mai bune teme la limba maternă, poezii şi alte încercări literare, care, desigur nu sînt scrise la un nivel înalt, dar constituie un admirabil stimulent pentru activitatea creatoare a copiilor.

Volumul revistei este de 70—100 pagini. Revista este citită în întregime şi cu mult interes de elevi şi părinţi.

Care sînt rezultatele obţinute prin apariţia revistei, este întrebarea cea mai importantă şi răspunsul este oarecum greu de dat, deoarece efectele unei educaţii juste nu se pot constata imediat. Procesul instructiv-educativ este un proces de lungă durată şi rezultatele lui, care îmbrăţişează, printre altele, şi trăsăturile personalităţii copilului (caracter, voinţă) nu se pot constata decît mai tîrziu, cînd copilul s-a format.

Datele statistice comparative pot fi un indiciu bun în demonstrarea efectelor pozitive ale revistei. Procentajul elevilor rămaşi în urmă a scăzut în mod simţitor de la un trimestru la altul. Asemenea şi a celor cu note mici la purtare, iar frecvenţa s-a îmbunătăţit mult.

Am putut constata că dispoziţiile date (pentru uniformă şi purtarea insignei şcolii) au fost mai conştiincios respectate şi executate decît în anii şcolari trecuţi.

Revista noastră a reuşit să întărească spiritul de colectiv. „Cel care citeşte cu atenţie publicaţia — scrie o mamă — îşi poate clar imagina toate formele de manifestare, începînd de la procesul instructiv-educativ şi pînă la cele mai mici şi aparent neînsemnate activităţi ale colectivului".

Toate aceste rezultate bune ne îndreptăţesc să recomandăm şi altor şcoli folosirea acestui mijloc de legătură cu familia.

FEICHTER ENRIC
directorul Şcolii medii nr. 2
„Nicolaus Lenau" — Timişoara

BORIS POLEVOI: „Impresii din America"

Editura Tineretului, 1958

Apărută în interesanta colecţie „În jurul lumii" a Editurii Tineretului, cartea „Impresii din America" cuprinde însemnările zilnice ale lui Boris Polevoi, scrise cu prilejul vizitei pe care a făcut-o în S.U.A. împreună cu un grup de ziarişti sovietici în anul 1955.

Sosiţi în ţara de peste ocean cu intenţia de a cunoaşte „tot ce este mai interesant, toate lucrurile cu care se mîndresc americanii", ziariştii au avut prilejul să cunoască, în primul rînd, poporul american, oamenii simpli şi harnici, doritori de pace, doritori să afle adevărata stare de lucruri din Uniunea Sovietică.

O dată cu fiecare pagină a cărţii ne sînt prezentate aspecte din cele mai variate ţinuturi ale Americii, din cele mai diferite domenii de activitate. Cititorul pătrunde rînd pe rînd în zarva marilor oraşe, în ranch-urile fermierilor, în tîrgurile din Sierra-Nevada, în activitatea plină de panică şi hazard a bursei newyorkeze, imagine fidelă a vieţii economice supuse crizelor sistemului capitalist.

Autorul ne prezintă, alături de fastul hotelului Waldorf-Astoria, alături de clă-

dirile zgîrie-norilor din metropolă, priveliștea colibelor mizere ale rezervațiilor indiene, cît și priveliștea cartierelor sărăcăcioase ale orașelor minerilor sau ale locuințelor muncitorești din New-York.

Din paginile cărții se conturează multe personalități cu o bogată activitate pe tărîm democratic, ca Paul Robeson, scriitorul Lyon Feuchtwanger, Cyrus Eaton, actrița de cinema Grace Kelly. Autorul descrie cu nestăvilită emoție și surpriză vizita pe care a făcut-o autoarei romanului „Tăunul" — Lilian Voynich, care în vîrstă de 91 ani trăiește la New-York de mult dată uitării, fără să cunoască faptul că în țările socialiste opera sa se tipărește în milioane de exemplare.

Autorul arată o trăsătură comună, observată în timpul vizitelor pe care le-a făcut în numeroase familii americane, și anume obiceiul potrivit căruia copiii învață de mici meseria tatălui sau a bunicului. Iată-l pe Boris Polevoi abonîndu-se la revista „Primăvara nouă", redactată și tipărită de cei doi copii ai unui ziarist american și iată-i pe aceștia puși într-o cumplită încurcătură: „Au ei oare dreptul să expedieze revista în străinătate și încă într-o țară ca U.R.S.S.? Ce-au să spună papa și mama? Ce-o să-și închipuie mister John Forster Dulles?"

Nu o dată Boris Polevoi notează cu sinceritate admirația sa pentru realizările tehnice ale poporului american, pentru priceperea cu care muncesc oamenii veseli, prietenoși și energici.

În același timp el constată multe din trăsăturile modului de viață american, care fac ca așa-zisa „libertate și democrație" să permită unor huligani beți să *insulte oaspeții străini, chiar sub ochii* poliției, sau așa-zisa libertate a presei să se traducă în fapt prin aceea că presa e pusă în slujba trustului sau a grupului bancar care o finanțează și al cărui punct de vedere trebuie să-l oglindească.

Prezentîndu-ne realitatea din S.U.A., scrisă viu și atrăgător, „Impresii din America" este o carte deosebit de interesantă și instructivă.

C. Ș.

ENE MARIN: „Să cunoaștem motorul"

Editura Tineretului, 1958

Colecția „În ajutorul activității practice a pionierilor și școlarilor" s-a îmbogățit recent cu un nou titlu: „Să cunoaștem motorul" de Ene Marin. Lucrarea constituie un real sprijin pe linia învățămîntului politehnic și satisface interesul mereu crescînd al tineretului pentru problemele tehnice.

După ce face o sumară trecere în revistă a principalelor tipuri de motoare folosite de om de-a lungul veacurilor, autorul arată că motorul cu ardere internă este cel mai folosit. Definind motorul ca o mașină cu ajutorul căreia se transformă în energie mecanică o altă formă de energie, autorul menționează motoarele hidraulice și eoliene și oprindu-se asupra motoarelor termice, subliniază deosebirile dintre motoarele cu ardere externă și cele cu ardere internă, scoțînd în evidență cu acest prilej avantajele motoarelor cu ardere internă și făcînd totodată și o clasificare a lor. Deși dimensiunile motoarelor cu ardere internă sînt azi atît de variate, motorul cu ardere internă nu reprezintă o taină de nepătruns pentru tînărul amator, care poate foarte ușor să înțeleagă modul de funcționare și chiar să-și construiască un asemenea motor.

Acesta va fi țelul principal al cărții și printr-o expunere clară și metodică el este atins pe deplin. Pentru a ușura înțelegerea diferitelor fenomene, autorul folosește cu mult succes metoda experiențelor, invitînd pe cititori să procedeze la efectuarea ei. Orice problemă mai importantă este explicată cu ajutorul unei experiențe instructive, în realizarea căreia elevul este îndrumat pas cu pas, de la operațiile pregătitoare și pînă la sfîrșitul ei. În felul acesta, transformarea energiei termice în energie mecanică, chimia motorului cu ardere internă, funcționarea carburatorului, a bobinei de inducție, reducerea frecării prin intermediul lubrifianților, circulația prin termosifon etc., nu sînt expuse într-un limbaj științific inaccesibil, ci se apelează la fapte pe care elevul le urmărește și verifică în amănunțime pe toate treptele dezvoltării experienței.

Deosebit de valoroase, pentru însușirea modului de funcționare a motoarelor, sînt indicațiile care se dau cititorului pentru a-l ajuta să-și construiască modele de motoare în patru timpi, în doi timpi,

baterii de acumulatoare și stație de regenerare a uleiurilor. Paralel cu această activitate practică, de un rol covîrșitor în înțelegerea funcționării motoarelor cu ardere internă, autorul explică mecanismele și instalațiile motorului.

Subliniem faptul că autorul a ținut seama, în indicațiile de construcție a motoarelor, de mijloacele de care dispun cercurile pionierești. De asemenea nu trebuie lăsat neremarcat faptul că, paralel cu activitatea de construire a motorului, elevii au de cîștigat cunoștințe, nu numai în ceea ce privește motoarele cu ardere internă, ci se inițiază și în alte taine ale tehnicii (ex. turnarea) pentru efectuarea cărora capătă îndrumări clare și prețioase.

Lucrarea își atinge scopul prin claritatea expunerii, prin folosirea judicioasă a experiențelor și mai ales prin îndrumările practice.

D. TODERICIU : „Masele plastice"

Editura Tineretului, 1958

Cartea „Masele plastice" de D. Todericiu, recent apărută în seria „Știința învinge", este un însuflețit apel la cunoașterea celor mai noi creații ale chimiei moderne: masele plastice. Scrisă într-o formă plăcută și atractivă, paginile ei constituie un loc de întîlnire al informațiilor de cultură generală, care se împletesc armonios cu cunoștințele științifice și tehnice, făcîndu-le astfel mai accesibile celor mai largi pături de cititori. Lucrarea „își propune să arate o dată cu prezentarea și descrierea principalelor mase plastice fabricate de tehnologia chimică modernă, posibilitățile lor de fabricare în industria chimică, precum și viitorul deosebit al acestor materiale pentru tehnică și mai ales pentru viața omului".

Utilizînd titluri atractive și animînd unele elemente și mase plastice, pe care le înfățișează cititorului, uneori într-o atmosferă de basm, alteori atribuindu-le relații omenești din viața de toate zilele, autorul entuziasmează pe cititorii pasionați de problemele chimiei moderne și stîrnește interes chiar și în rîndul celor străini de astfel de preocupări, care se simt tentați să citească din scoarță în scoarță lucrarea pe care inițial intenționau s-o răsfoiască doar din curiozitate

Într-o scurtă incursiune istorică cititorul este condus de autor la maiașii de acum douăsprezece milenii — de la care au rămas probe certe că foloseau materiile plastice naturale pe scară întinsă — și apoi pe firul istoriei pînă în fabricile moderne din zilele noastre, făcîndu-i cunoștință cu epocile mai importante și cu oamenii de știință care s-au devotat studiului maselor plastice. Amintind de mingea lui Columb, de haina de ploaie a lui Juan de Torquemada, de prima pereche de galoși din istoria cauciucului, confecționați în urma comunicărilor lui Condamine cu privire la cauciucul natural, de descoperirea lui Priestley referitoare la „dușmănia dintre cauciuc și dunga de creion lăsată pe hîrtie" și prezentînd colofoniul, smoala și șelacul, autorul trece în revistă calitățile materiilor plastice naturale, le arată avantajele și subliniază că utilizarea lor „a stimulat cercetările oamenilor de știință cu scopul de a ajunge la realizarea unor materiale cu însușiri superioare celor naturale". Astfel s-a ajuns la fabricarea a numeroase mase și materii plastice superioare; ele sînt rezultatul sintezei chimice, acest prim pas revoluționar al chimiei, care a eliberat-o de teoriile antiștiințifice sau fundamental greșite, ca aceea a vitalismului, combătute cu succes de teoria materialistă a structurii chimice a corpurilor organice emise de chimistul rus A. M. Butlerov.

Cît de fructuoasă a fost sinteza chimică o dovedesc uriașele progrese realizate de chimie în industria coloranților, industria chimico-farmaceutică și mai ales în industria maselor plastice, care deschid o nouă eră în civilizația modernă: „era maselor plastice".

După ce arată că „este greu să se dea o definiție care să îmbrățișeze în tot ansamblul ei vastul domeniu ocupat în industria chimică de capitolul maselor plastice", autorul înfățișează punctul de vedere al savantului sovietic S. R. Rafinkov, care deosebește trei grupe de substanțe (substanțele de bază, sau liant, plastifiant și material de umplere), care formează majoritatea maselor plastice existente. Liantul — spre deosebire de ceilalți doi componenți — nu poate lipsi din alcătuirea nici unei mase plastice; un exemplu de masă plastică redusă numai la liant fiind sticla incoloră și transparentă.

Exemplificînd superioritatea calităților maselor plastice autorul arată că o masă plastică — teflonul — a detronat o suveranitate celebră în chimie, vestita „apă regală" care dizolvă pînă și aurul și platina, dar care nu reușește să dizolve teflonul.

După o clasificare a materiilor plastice în funcție de materia primă din care sînt fabricate, autorul face istoricul maselor plastice în înțelesul modern al cuvîntului (ebonita, celuloidul prima masă plastică creată prin aplicarea sintezei chimice în tehnică, galalitul, bachelita, masele plastice celulozice, fenoplastele, masele plastice vinilice, poliamidele etc.) și subliniază că în fiecare an apar noi materii plastice, care își extind domeniul de utilizare și se găsesc într-o permanentă schimbare.

Pătrunzînd mai adînc în tainele chimiei moderne prin metode accesibile tuturor cititorilor, în capitolul „Pățaniile lui Gulliver — carbonul", autorul arată rolul „marelui scamator" (catalizatorul) în realizarea maselor plastice, iar în „Album de familie" cititorul poate urmări „rudenia" maselor plastice.

Partea ultimă a cărții privește masele plastice din punct de vedere al foloaselor pe care le aduc ele omului (în industrie, construcții, bunuri de larg consum, medicină, sport etc.).

În încheiere, după ce scoate în evidență marile progrese ale chimiei moderne la care au contribuit și chimiștii romîni, subliniind importanța nenumăratelor bogății ale patriei noastre, pentru realizarea maselor plastice, autorul mărturisește că e greu de prezis gradul de dezvoltare pe care-l vor atinge masele plastice într-un viitor nu prea îndepărtat, dar că dacă „omul a făurit cu ajutorul chimiei mase plastice, astăzi viitorul lui este legat de viitorul maselor plastice"... care îi vor asigura un trai la un nivel din ce în ce mai ridicat.

LEONID PETRESCU: „Minuni în eprubetă"

Editura Tineretului, 1958

Principalul scop al cărții lui Leonid Petrescu este dezvoltarea gustului tineretului pentru o disciplină care, deseori, este socotită „grea", și complicată: chimia. „Minuni în eprubetă" își propune să arate tocmai contrariul și prin felul cum introduce pe cititor în tainele „chimiei", prin dozarea elementelor de însușit pe parcurs, reușește pe deplin.

Punînd accentul pe spectaculos și senzațional, cartea devine atrăgătoare, nu numai pentru chimiștii amatori declarați, ci și pentru cei ce privesc chimia cu timiditate, răceală, ori cu teama că nu și-o pot însuși. Astfel, „Minuni în eprubetă" își îndeplinește cu succes un dublu rol: stimulent pentru chimiștii amatori și ghid simpatic posesor al unei chei a intrărilor tainice în inexpugnabila cetate a chimiei, unde te călăuzește vrăjindu-te ca să te simți bine în tovărășia lui și să nu-ți dai seama cum se scurge timpul; iar la sfîrșit, te trezești că ți-ai însușit cunoștințe valoroase, fără efort, cunoștințe pe care înainte le socoteai — poate — inabordabile.

Arătînd că „zi de zi și în fiecare clipă ne întîlnim cu chimia" și că fără să ne dăm seama noi facem zilnic nenumărate experiențe de chimie, autorul oferă această „invitație la chimie" tuturor celor ce vor s-o cunoască „mai de aproape".

După prezentarea ustensilelor și substanțelor necesare laboratorului, cartea începe să dezvăluie minunile una cîte una, de la cele mai simple pînă la „scamatoriile chimice" cele mai spectaculoase, exprimînd la sfîrșit prin autor speranța că „va trezi la mulți din tinerii ei cititori gustul și interesul pentru chimie, vrăjitoarea timpurilor moderne".

C. I.

Din partea Institutului de științe pedagogice

INȘTIINȚARE

În vederea stimulării cercetărilor și studiilor în domeniul științelor pedagogice, efectuate de către cercetători științifici, specialiști și practicieni, precum și pentru a populariza în rîndul muncitorilor din învățămînt și a oamenilor ce se interesează de problemele școlii și educației rezultatele acestor cercetări, Institutul de

științe pedagogice organizează în luna aprilie 1959, a treia sesiune științifică cu următoarea tematică:

1. Probleme privind bazele pedagogiei.
2. Problema educației în spiritul moralei comuniste, cu accentul pe educația patriotică.
3. Problema politehnizării învățămîntului de cultură generală.
4. Problema ridicării nivelului la învățătură și a evitării supraîncărcării (probleme general pedagogice și de metodică).

În afara acestor teme pot fi abordate și altele legate de problemele actuale ale școlii și de dezvoltarea mișcării pedagogice în țara noastră și în alte țări.

Cei ce doresc să prezinte comunicări în această sesiune, vor anunța Institutului subiectul comunicării pînă la 31 octombrie 1958, iar comunicările dactilografiate — text integral și rezumat — în dublu exemplar, vor fi înaintate Institutului pînă la 31 decembrie 1958. Cele primite după această dată nu vor putea fi susținute în sesiunea din aprilie 1959.

Rezumatele comunicărilor reținute pentru sesiune vor fi tipărite în broșuri și difuzate participanților.

Dorind a realiza la această sesiune o participare cît mai activă a oamenilor care se interesează de bunul mers al învățămîntului în țara noastră, Institutul face apel la șefii secțiilor regionale de învățămînt și cultură, la conducerile facultăților de filozofie, la șefii catedrelor de psihologie și pedagogie și la conducerile I.I.P.C.D., de a populariza în rîndul cadrelor didactice și cercetătorilor această acțiune a Institutului.

Corespondența privitor la sesiune va fi adresată Secretariatului științific al Institutului de științe pedagogice, „Casa Scînteii", — Corpul central, etaj II.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ÎN ATENȚIA CITITORILOR

Deoarece la redacția Revistei de padagogie sosesc zilnic scrisori prin care se solicită expedierea unor numere din Revista de pedagogie, anunțăm și pe această cale cadrele didactice, părinții elevilor și pe toți cei interesați, că *Revista de pedagogie se poate obține numai prin abonamente.* Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din instituții și de la sate, secțiile de difuzare a presei precum și de către factorii și oficiile poștale pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare. Pentru a vă asigura în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie" faceți abonament pe termen lung.

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ — *стр.*

СТАНЧУ СТОЯН : Принципы демократической школы и их осуществление в Румынской Народной Республике 1

К. ПЕТРИКУ : Десять лет достижений по линии связи теории с практикой и введения элементов политехнического обучения в общеобразовательных города Бухареста 14

ИОН БАДИКА : Помощь учителям в борьбе за коллективизацию сельского хозяйства в области Констанца 26

ЗА РУБЕЖОМ

О. ШАФРАН : Сочетание образования с работой на производстве в общеобразовательной школе в СССР 43

АНГЕЛ МАНОЛАКЕ : Меж ународная конференция в Женеве по вопросам образования 52

* * * *Карта принципов демократического образования* 57

КОНСУЛЬТАЦИИ

ИОН СУКӦСД : Работа в мастерских в помощь политехничесого обучения . 59

Л. ГИВИРИГЭ : Замерки в связи с оценкой по поведению учащихся 65

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

М. КОНСТАНТИНИУ : Коллекция „Наша родина“ 70

Л. ФАЙХТЕР : Журнал средней школы „Николаус Ленау“ города Тимишоара 75

К. С. : Борис Полевой „Американские дневники“ 76

К. И. : Ене Марин „ Познакомиться с мотором 77

* * * *А. Тодеричу „Пласт ассы“* 78

* * * *Леочид Петреску „Чудо в продирке“* 79

От Института Педагогических Наук 79

ÉTUDES ET RECHERCHES

Stanciu Stoian: Les principes de l'école démocratiques et leur réalisation dans la République Populaire Roumaine 1

C. Petricu: Réalisations importantes dans la voie de la liaison entre la théorie et la pratique, et de l'introduction des éléments de l'enseignement polytechnique dans les écoles de culture générale de la Capitale . . 14

Ion Bădică: Contribution des enseignants à la lutte pour la collectivisation de l'agriculture dans la région de Constantza 26

DE L'ÉTRANGER

O. Şafran: Comment l'école de culture générale en U.R.S.S. joint l'enseignement à l'activité dans la production 43

Anghel Manolache: La conférence internationale pour l'enseignement de Genève . 52

* * * La charte des principes de l'enseignement démocratique 57

CONSULTATIONS

Ioan Süküsd: Les travaux d'atelier un élément important pour réaliser l'enseignement polytechnique 59

L. Ghivirigă: Considérations concernant la manière d'apprecier la conduite des élèves 65

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

M. Constantiniu: La collection „Notre patrie“ 70

L. Feichter: La revue de l'école moyenne „Nikolaus Lenau“ de Timişoara . . . 75

C. S. Boris Polévoï — „Impressions d'Amerique“ 76

C. I. Ene Marin — „Il faut connâitre le moteur“ 77

* * * D. Todericiu — „Les masses plastiques“ 78

* * * Leonid Petresco — „Des merveilles dans l'eprouvette“ 79

De la part de l'Institut de sciences pédagogiques. 79

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

REDACŢIA: Bucureşti, Piaţa Scînteii nr. 1.
Telefon: 7.60.10
Raionul I. V. Stalin

SIBIU
Biblioteca centrală
I 3894

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ANUL VII 10 OCTOMBRIE 1958

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1954
1990
11 IUL. 2014
97
- IUI 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARA ROMINA

ANUL VII. Nr. 10. *octombrie 1958*

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

Pagina

Ştefan Linul: Lecţia în şcoala tehnică *1*
N. Semevski: Tiflografia (Grafia orbilor) *17*
N. Oprescu: Cîteva probleme ale predării numeraţiei din primul concentru *24*
I. Cremer şi A. Coman: N. K. Krupskaia şi unele probleme ale învăţămîntului politehnic *38*

DE PESTE HOTARE

*** Şcoala sovietică în pragul unor importante transformări . . . *51*
I. Bucuroiu: Educarea elevilor în spiritul tradiţiilor revoluţionare, preocupare de seamă a pedagogilor sovietici *54*

CONSULTAŢII

Valentina Vişan: Cîteva îndrumări în legătură cu predarea ştiinţelor agricole *59*
Constantin Popescu: Consideraţii metodice asupra predării limbii franceze la începători *62*

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

I. Micu: Însemnări pe marginea unei lucrări despre educaţia estetică . . *71*
Gh. Boldea: „Legarea teoriei de practică în studiul matematicii" *75*
*** Note bibliografice *78*

REVISTA DE PEDAGOGIE

apare lunar sub conducerea unui comitet de redacţie

Redactor responsabil:
Prof. univ. STANCIU STOIAN

3894

STUDII ŞI CERCETĂRI

2022

LECŢIA ÎN ŞCOALA TEHNICĂ

Prof. *ŞTEFAN LINUL*
Directorul Cabinetului metodic — Cluj
şi
Prof. *ILIE RIMNICEANU* — Cluj

Gradul de complexitate al vieţii noastre economice şi dezvoltarea impetuoasă a forţelor de producţie, la care s-a ajuns în ţara noastră la sfîrşitul primului plan cincinal, au pus în faţa învăţămîntului tehnic sarcina ridicării pe o treaptă superioară a nivelului de pregătire profesională a cadrelor medii tehnice şi a legării acestui învăţămînt mai organic de nevoile construcţiei socialiste. Ca urmare, cu trei ani în urmă, sistemul de pregătire a cadrelor noastre tehnice medii a căpătat o nouă orientare prin ridicarea calificării profesionale a tineretului la un nivel mai înalt de cultură generală, prin profilarea sa mai potrivită cu stadiul de dezvoltare a economiei naţionale, prin legarea sa mai strîns de procesul de producţie, de viaţă. Această orientare şi-a găsit expresia în crearea unor noi tipuri de şcoli tehnice: şcoli tehnice cu o durată de 1—3 ani, care primesc absolvenţi de şcoli medii cu examen de maturitate şi pregătesc muncitori calificaţi şi personal tehnic în profesiuni care cer un nivel mai înalt de cultură generală şi şcoli tehnice de maiştri cu o durată de 2—3 ani, care recrutează elevi dintre muncitorii cei mai bine calificaţi, absolvenţi de şcoli profesionale şi asimilate, cu o practică în meserie de 3—5 ani, avînd menirea de a pregăti maiştri, principalele ajutoare ale inginerilor în organizarea cît mai raţională a sectoarelor de producţie.

Înfiinţarea pentru prima dată în ţara noastră a celor două tipuri de şcoli a trezit, cum era şi firesc, un interes deosebit şi a pus cadrele didactice chemate să le deservească, în faţa unor situaţii cu totul noi. Din aceste situaţii au izvorît numeroase probleme legate de aspectul organizării, în general, al acestor şcoli şi îndeosebi de conţinutul procesului instructiv-educativ: ce mijloace sînt necesare pentru asigurarea unei instruiri practice mai temeinice a elevilor? care să fie sistemul şi metodica lecţiilor în procesul pregătirii teoretice a acestora? în ce să constea conţinutul şi formele muncii educative cu asemenea categorii de elevi? ş.a.m.d.

Problema sistemului şi metodicii lecţiei în aceste şcoli, problemă complexă şi cu totul nouă, a provocat şi ea numeroase discuţii. Ţinînd seama de aceasta, Cabinetul metodic-Cluj, care are sub îndrumarea sa, în afară de şcolile profesionale şi şcolile tehnice şi tehnice de maiştri din cuprinsul Transilvaniei şi Banatului, şi-a propus, chiar de la înfiinţarea acestor şcoli, cercetarea atentă şi sistematică a problemei amintite.

1966

In acest scop, de-a lungul celor trei ani, cu ocazia numeroaselor asistenţe la lecţii, cabinetul a cules o serie de observaţii, a studiat experienţa pozitivă a unor cadre didactice oglindită în materialele consiliilor pedagogice, a organizat discutarea largă a acestor probleme în cadrul cercurilor pedagogice, precum şi în cadrul primei sesiuni de comunicări metodice din învăţămîntul profesional şi tehnic din ţara noastră ţinută la Cluj în vara anului 1957. Pentru o confruntare mai largă de opinii, la sfîrşitul anului şcolar 1957/1958, Cabinetul metodic-Cluj a organizat o dezbatere specială a acestei probleme în cadrul unei consfătuiri la Grupul Şcolar Metalurgic din Reşiţa, care a întrunit peste 60 cadre didactice şi de conducere din şcolile tehnice şi tehnice de maiştri din Transilvania şi Banat, aparţinînd tuturor departamentelor. Materialul documentar obţinut pe toate aceste căi, verificarea în practică a diferitelor păreri, precum şi consultarea materialului bibliografic sovietic apărut în acest domeniu, ne permit formularea unor concluzii, a căror expunere urmăreşte să aducă o contribuţie în rezolvarea acestei probleme. Fiind vorba de diferite condiţii în care este organizat şi se desfăşoară procesul instructiv-educativ în cele două tipuri de şcoli: şcoli tehnice şi şcoli tehnice de maiştri, problema sistemului şi metodicii lecţiei va fi urmărită distinct, limitînd deocamdată expunerea de mai jos la cadrul şcolilor tehnice, urmînd ca aceeaşi problemă cu referire la şcolile tehnice de maiştri să fie discutată cu alt prilej.

Vom începe prin a arăta care sînt factorii care acţionează în condiţiile şcolilor tehnice şi care trebuie luaţi în considerare pentru stabilirea particularităţilor de organizare şi desfăşurare a lecţiei în aceste şcoli.

Fără îndoială că factorul cel mai important care determină anumite forme metodice în reţeaua şcolilor tehnice este *vîrsta şi nivelul de pregătire al elevilor* care se îndreaptă spre aceste şcoli. Fixarea perioadei de calificare profesională după încheierea ciclului mediu de cultură generală, aduce în şcolile tehnice o populaţie şcolară matură, cu un mare potenţial de muncă, cu o mare putere de recepţie, susţinută de un interes pentru învăţătură mai stabil şi mai conştient, de o memorie logică şi o gîndire abstractă destul de dezvoltată, capabili de o atenţie mai îndelungată, precum şi cu experienţă în munca independentă.

Toate aceste însuşiri ale noii categorii de elevi, ridică în mod firesc întrebarea: care să fie sistemul de lecţii folosit în predarea cunoştinţelor? Să se menţină sistemul lecţiilor din învăţămîntul mediu, sau să se treacă la sistemul prelegerilor şi seminariilor din învăţămîntul superior?

Pentru găsirea soluţiei celei mai bune trebuie să luăm în considerare şi alţi factori care acţionează şi imprimă anumite linii metodice în învăţămîntul tehnic şi anume: baza materială, nivelul pregătirii cadrelor didactice etc. Şcolile tehnice funcţionează în localuri de o construcţie asemănătoare şcolilor medii de cultură generală. Ele nu au laboratoare de o înaltă înzestrare, întrucît funcţionarea lor, potrivit H.C.M. nr. 91/1955 este legată de marile unităţi socialiste, în cadrul cărora elevii realizează punerea în practică a cunoştinţelor, făcînd experienţe şi muncind direct în laboratoarele şi secţiile de producţie ale acestora.

Din cele de mai sus se desprinde concluzia că *unitatea de muncă* impusă pe baza materială existentă în aceste școli, nu poate fi alta decît *clasa de elevi* în cadrul căreia să se desfășoare toate activitățile legate de instruirea teoretică a acestora: predarea cunoștințelor, verificarea, aprofundarea și fixarea lor etc., activități conduse de unul și același profesor. În funcție de aceasta, înseamnă că sistemul prelegerilor și al seminariilor de tip universitar ținute și conduse de cadre didactice diferite, din colectivele de catedre, precum și în condiții de spațiu diferite, nu este posibil în școlile noastre tehnice.

În ceea ce privește *nivelul de pregătire al cadrelor didactice*, este cunoscut că prelegerea universitară pretinde cadre didactice de o înaltă pregătire științifică: oameni de știință, candidați în științe, aspiranți. Rezultă că soluționarea problemei nu e posibilă prin transpunerea în învățămîntul tehnic a sistemului de muncă din învățămîntul superior. În acest sens s-au pronunțat și majoritatea pedagogilor sovietici în cadrul discuției largi ce a avut loc în anii trecuți pe această temă. „Prin particularitățile lor de vîrstă și prin studiile lor, elevii școlilor tehnice care au la bază școala de 10 ani, se încadrează mai bine în sistemul prelegerilor. Cu toate acestea, în mod concret, sistemul prelegerilor nu poate fi introdus decît în școlile tehnice care îndeplinesc următoarele condiții: cadre didactice bine calificate (candidați în științe, docenți etc.), laboratoare bine utilate, localul adecvat cu săli încăpătoare, care să poată cuprinde cel puțin 200 elevi.“ [1] Prin urmare, rezolvarea problemei lecției în școala tehnică, trebuie căutată în adoptarea unor forme de activitate care să satisfacă deopotrivă cerințele determinate de pregătirea și particularitățile de vîrstă ale elevilor, de conținutul și sarcinile acestui învățămînt așezat pe baze noi, și să fie în acord și cu baza materială și cu nivelul de pregătire profesională a cadrelor didactice ce deservesc învățămîntul tehnic din țara noastră.

În ce să constea aceste forme? Se știe că în ultimele clase ale școlii de cultură generală, cadrele didactice organizează uneori, în afara lecțiilor combinate, și alte tipuri de lecții destinate numai anumitor verigi ale procesului de învățămînt. Astfel se organizează lecții consacrate numai comunicării noilor cunoștințe, care în funcție de mijloacele de realizare, de conținutul lor și de experiența profesorului se pot realiza în diferite variante ca: lecții introductive, lecții-prelegere, lecție-excursii etc., care păstrînd trăsăturile comune, au totuși structuri diferite. Pentru celelalte laturi ale procesului de învățămînt se organizează de asemenea lecții distincte ca: lecții de fixare și formarea priceperilor și deprinderilor în cadrul cărora putem avea lecții de laborator, lecții-film, lecții de lucrări practice etc., precum și lecții de verificare și control, care se pot realiza de asemenea în diferite variante. Aceste tipuri de lecții sînt determinate în primul rînd de scopul învățămîntului în această etapă, de conținutul și specificul diferitelor obiecte de învățămînt, de natura și conținutul diferitelor teme de studiat. În al doilea rînd, ele sînt cerute de vîrsta și nivelul de pregătire al elevilor. În funcție de acestea, prezentarea, de

[1] Mališev: Revista de referate Pedagogie-Psihologie, nr. 3/1956, pag. 19.

exemplu, a unui eveniment istoric, a unei opere remarcabile, a unor descoperiri sau invenţii, nu este potrivit să se facă prin fragmentarea materialului — mai mult sau mai puţin mecanică — în forma unor lecţii combinate, fiind necesară expunerea acestora într-o unitate de timp mai cuprinzătoare. „Ar fi greşit ca la comunicarea cunoştinţelor noi să se folosească în clasele superioare ale şcolii medii povestiri scurte alternînd cu conversaţii. Elevii din aceste clase, posedînd o atenţie pe deplin stabilă şi concentrată sînt în stare să asculte cu mult folos o prelegere a profesorului care ar dura chiar timp de o oră".[2] În sfîrşit, aceste lecţii se organizează şi din necesitatea pregătirii elevilor şcolilor medii pentru a putea asculta prelegerile universitare, pentru a putea lua notiţe în faţa unei expuneri de dimensiuni mai mari şi de a participa la dezbateri mai adînci şi mai ample pe diferite teme. În felul acesta, în ultimele clase ale şcolii de cultură generală, formele de activitate didactică devin mai variate, conţinutul metodic al învăţămîntului se îmbogăţeşte.

Ţinînd seama de această situaţie dată, de faptul că absolvenţii şcolii medii vin în şcolile tehnice cu obişnuinţa unor asemenea tipuri de lecţie, înseamnă că în rezolvarea problemelor formelor de organizare a procesului de învăţămînt în aceste şcoli trebuie pornit de la sistemul de predare statornicit în ultimele clase ale şcolii de cultură generală. La această concluzie s-ar părea că au ajuns şi că o pun în practică toate cadrele didactice din învăţămîntul tehnic. Lucrurile nu stau însă tocmai aşa. O parte din cadrele didactice rămînînd indiferente la eforturile ce se fac de a valorifica pentru învăţămîntul tehnic variatele tipuri de lecţie create de practica şcolară a ultimelor clase a şcolii medii şi mai ales a celor consacrate numai anumitor verigi ale procesului de învăţămînt, folosesc unul şi acelaşi tip de lecţie în transmiterea cunoştinţelor, lecţia combinată, în care, ca într-un „pat al lui Procust" aşază în mod mecanic, şablon, materia tuturor temelor şi obiectelor. La îndrumarea organelor de învăţămînt şi de a alege şi a practica în transmiterea cunoştinţelor variate forme de învăţămînt — fiindcă variate sînt şi situaţiile şi condiţiile muncii instructiv-educative — fiindcă răspund „alegîndu-şi" invariabil tipul de lecţie combinată. Folosirea cu exclusivitate a lecţiei combinate în transmiterea de noi cunoştinţe, înseamnă sărăcirea învăţămîntului de conţinutul său metodic, înseamnă dogmatism. Tratarea dogmatică a problemelor lecţiei, atît din punct de vedere teoretic cît şi practic, duce la consecinţe periculoase, fiind o frînă cu totul ostilă progresului în învăţămînt.

Dacă în ultimele clase ale şcolii de cultură generală este posibil şi necesar ca pe lîngă lecţii combinate să se organizeze şi lecţii-prelegere, sau lecţii destinate în întregime verificării şi controlului cunoştinţelor, ori lecţii de fixare şi formarea priceperilor şi deprinderilor etc., apoi cu atît mai virtos în învăţămîntul tehnic este de neîngăduit folosirea şablon numai a tipului de lecţie combinată în transmiterea cunoştinţelor. În general, în acest sector de învăţămînt sînt date toate condiţiile necesare pentru folosirea mai ales a variatelor tipuri de lecţie, consacrate în întregime unei verigi

[2] Ogorodnikov şi Şimbirev: Pedagogia, ediţia 1952, pag. 140.

a procesului de învățămînt. Astfel, complexitatea și dimensiunile unor compartimente de materie fac necesară organizarea tipului de lecție-prelegere, în special la unele obiecte de învățămînt ca: economie politică, drept, organizarea și planificarea întreprinderilor. Chiar și la obiecte ca: mecanica, electrotehnica, tehnologia meseriei, chimie, fizică etc. și la multe obiecte de specialitate din învățămîntul financiar și sanitar, încă se poate folosi lecția-prelegere, cel puțin atunci cînd e necesar să se facă o introducere într-un anumit capitol sau într-o anumită temă, cînd se face o privire de ansamblu asupra materiei studiate, cînd se prezintă unele mecanisme sau procese tehnologice noi de fabricație, mai complexe etc. În acest sens putem da ca exemplu unele școli din diferite rețele ale învățămîntului tehnic ca: școala tehnică din cadrul Grupului Școlar Metalurgic „Steagul Roșu"-Orașul Stalin, Școlile tehnice sanitare din Oradea și Arad, Școala Tehnică Financiară Cluj etc. Folosirea în mod mecanic a lecției combinate în transmiterea cunoștințelor în toate situațiile duce la sfărîmarea unității materialului ce se cere a fi predat în limitele de timp ale unei ore sau chiar două, trunchiază ideile și limitează simțitor eficacitatea instructiv-educativă a învățămîntului teoretic din școlile tehnice.

Din toate cele arătate pînă aici rezultă că, dacă orientarea metodică a învățămîntului tehnic nu se poate face în direcția formelor de activitate didactică din învățămîntul superior, apoi în nici un caz nu înseamnă ca ea să fie îngustată la un singur tip de lecție, lecția combinată. Orientarea metodică a învățămîntului tehnic trebuie să aibă un caracter mai larg, îmbrățișînd variatele tipuri de lecție care s-au cristalizat în practica școlară din ultimele clase ale școlii de cultură generală, dîndu-se o mai mare atenție acelor tipuri de lecție care sînt destinate unei anumite verigi a procesului de învățămînt. Lecțiile trebuie să fie variate ca tip și structură, spre a menține mereu treaz interesul elevilor, spre a fi în concordanță cu țelurile ce-și propune învățămîntul tehnic, cu condițiile în care se desfășoară acesta.

*

Din variatele tipuri de lecție ce-și găsesc aplicarea în școlile tehnice, în cele ce urmează vom prezenta cîteva aspecte metodice, privind construcția și desfășurarea doar a două tipuri și anume: lecția-prelegere și lecția de verificare și control, în realizarea cărora se întîmpină mai multe greutăți.

Lecția-prelegere — după cum s-a mai arătat — este consacrată unei singure activități din cadrul procesului de învățămînt și anume: comunicării de noi cunoștințe. În desfășurarea sa, metoda predominantă o constituie prelegerea școlară. Acest tip de lecție poate avea următoarea structură:

a) Un moment introductiv în cadrul căruia se anunță subiectul, se face încadrarea acestuia în lanțul lecțiilor anterioare, în tema respectivă — cu care ocazie se realizează și o reîmprospătare a cunoștințelor de

care este nevoie în așezarea lecției noi — se precizează scopul urmărit prin predarea noii lecții și se prezintă elevilor planul expunerii scriindu-l pe tablă sau numai dictîndu-l.

b) Comunicarea noilor cunoștințe.

c) Un moment final în cadrul căruia profesorul dă răspunsuri la întrebările puse de elevi, dă indicații bibliografice, iar dacă este cazul dă și tema pentru acasă.

În această structură, după cum rezultă, comunicarea noilor cunoștințe este forma de activitate care predomină în cuprinsul lecției. Ea este însă încadrată și de cele două momente — unul introductiv și altul final — menite să asigure mobilizarea mai deplină a atenției și interesului elevilor și să dea lecției-prelegere un pronunțat caracter didactic.

Construcția lecției-prelegere trebuie să se concretizeze în planul de lecție care se poate alcătui într-o formă schițată sau mai dezvoltată, în funcție de experiența cadrelor didactice respective.

Care să fie dimensiunile unei asemenea lecții? Ce volum de materie trebuie să cuprindă ea?

Practica școlară ne arată că o lecție de acest tip se poate construi pe dimensiuni diferite. În unele cazuri aceasta cuprinde un volum de materie pentru o durată de o oră, alteori pentru două ore — cu o pauză de 10 minute. Lecția-prelegere pe o durată de o oră este mai indicată. Ea este mai accesibilă elevilor și nu obligă la un efort prea mare de pregătire și expunere nici pe profesor. Cu toate acestea, unele condiții specifice învățămîntului tehnic, impun uneori organizarea de lecții-prelegere cu o durată de două ore. În primul rînd la aceasta se ajunge din necesitatea asigurării *unității materiei în predare*. Se știe că conținutul fiecărei lecții rezultă din defalcarea în unități didactice a materiei, defalcare care se face încă la începutul anului (semestrului), în planul calendaristic. În repartizarea materiei pe lecții, trebuie să se asigure fiecărei lecții o unitate în sine. Din acest punct de vedere la unele obiecte din cadrul școlilor tehnice se creează situația în care dimensiunea problemelor nu îngăduie fragmentarea materiei pe lecții-prelegere de o oră, determinînd organizarea de lecții și pe o durată de două ore. În al doilea rînd, la aceasta se ajunge și datorită *caracterului aglomerat al orelor în orarul* multor școli. În orarul școlilor tehnice se întîlnesc foarte frecvente cazuri cînd într-o zi, la un obiect, sînt prevăzute două sau chiar trei ore consecutive. La alte școli, această situație este o excepție. Cum se explică acest fenomen al aglomerării orelor la unele obiecte în cadrul orarului? Se știe că pentru școlile tehnice instruirea practică reprezintă 30—70% din timpul de școlarizare. Se mai știe că instruirea practică în aceste școli se face în două feluri: paralel cu pregătirea teoretică (instruirea practică curentă) și în perioade distincte de practică, după diferite etape de pregătire teoretică. Instruirea practică curentă se realizează la rîndul său pe două căi: la majoritatea școlilor tehnice prin deplasarea la locul de muncă — în secțiile de producție ale întreprinderilor, în laboratoare, în spitale etc. — într-un sistem de alternare a zilelor de cursuri cu a celor de instruire practică, iar la alte școli — cum sînt cele comerciale, financiare, cooperație și de contabilitate agricolă — practica curentă la locul de producție nefiind posibilă,

datorită specificului activității unităților pentru care pregătesc cadre aceste școli, se realizează în clasă în cadrul unor lecții cunoscute sub numele de lecții practice.

Sistemul diferit de instruire practică curentă atrage după sine și o anumită organizare a orarului, iar aceasta determină la rîndul său unele consecințe pentru organizarea lecțiilor-prelegere. Astfel, în școlile unde practica se realizează la locurile de producție — în sistemul alternării zilelor de practică cu zilele de cursuri — orele de pregătire teoretică vor fi grupate doar în cîteva zile (2—3 zile) ducînd la situația ca într-o zi, pentru un obiect, să se fixeze în orar două trei ore consecutive.

Din contra, la școlile economico-financiare unde practica curentă nu este legată de deplasarea în producție, orarul se poate organiza în condiții mai bune, orele putînd fi înscrise mai răsfirat pe întreaga săptămînă. Totuși și aici fenomenul orelor consecutive apare uneori determinat de alți factori — care de altfel acționează și în cazul primelor categorii de școli la care ne-am referit — și anume : numărul mare de ore repartizat pe anumite obiecte și faptul că unele materii sînt predate de specialiști din producție, care pretind înscrierea în mod grupat a orelor în orar.

Cum să se procedeze în situația aceasta în care în orar sînt inevitabile grupările de două-trei ore la un obiect pe zi ? În primul rînd se recomandă ca pentru a preîntîmpina oboseala elevilor și a asigura buna însușire a materialului predat să se folosească în cursul aceleiași zile tipuri de lecție diferite. Astfel, în cazul cînd pentru un obiect de învățămînt sînt prevăzute două ore în aceeași zi, tipurile de lecție se pot combina de obicei în felul următor : ora întîi — lecție pentru verificarea și controlul cunoștințelor, iar lecția a doua lecție-prelegere. În cazul unui obiect cu trei ore pe zi, combinațiile de tipuri de lecție pot fi în mod obișnuit următoarele : a) prima oră, lecție de verificare și control, a doua de comunicare de cunoștințe, iar a treia lecție de laborator, lecție film etc. ; b) prima oră lecție de verificare și control, iar ora a doua și a treia lecție de comunicare de noi cunoștințe. Se pot adopta și alte combinații în funcție de scopurile didactice urmărite, de exemplu, după parcurgerea unui capitol se poate organiza de-a lungul celor două sau chiar trei ore consecutive o lecție-vizită în atelierele uzinei urmată de o lucrare de control sau de o lecție de fixare și generalizare a cunoștințelor dobîndite, cu care ocazie se completează cunoștințele care n-au fost întîlnite în deplasare. Varietatea tipurilor de lecție realizată pe calea unor astfel de combinări, înlătură monotonia predării, ține treaz interesul elevilor și contribuie în felul acesta la parcurgerea în bune condițiuni a materiei. În vederea realizării aceluiași țel, este imperios necesar ca în desfășurarea fiecărei lecții să se folosească metode și procedee de predare cît mai variate. Aceasta cu atît mai mult în cazul lecțiilor cu o durată de două ore, determinate de cauzele arătate mai sus.

În legătură cu aceasta : care poate fi structura unei lecții-prelegere care se desfășoară pe o durată de două ore consecutive ? În prima oră profesorul anunță subiectul, face încadrarea acestuia în tema respectivă, precizează scopul lecției și prezintă elevilor planul expunerii pentru întreaga lecție. Apoi trece la comunicarea noilor cunoștințe expunînd în oră

întîi primul grup de probleme înscrise în planul de expunere. Profesorul va avea grijă ca să utilizeze în aşa fel timpul şi să proporţioneze în aşa manieră prezentarea materiei ca sfîrşitul primei ore să nu-l surprindă cu expunerea doar parţială a unei probleme. La reluare, după pauză, se face o scurtă recapitulare a celor prezentate în prima oră pentru a asigura legătura între cunoştinţe, după care expunerea continuă. În cursul întregii expuneri se face fixarea cunoştinţelor după fiecare etapă mai importantă iar la sfîrşitul lecţiei se va face o fixare de ansamblu. În ultima parte a celei de a doua ore, profesorul dă răspunsuri la întrebările puse de elevi, dă indicaţii bibliografice şi, dacă e cazul, tema pentru acasă.

Cele arătate mai sus cu privire la structura lecţiei-prelegere şi la dimensiunile sale, privesc doar o parte din aspectele problemei metodicii acestui tip de lecţie. Urmează să arătăm care trebuie să fie orientarea metodică generală ce trebuie dată lecţiei-prelegere în cadrul învăţămîntului tehnic. Care anume laturi metodice capătă o deosebită importanţă în construcţia şi desfăşurarea acesteia?

1. În stabilirea liniei metodice a lecţiei-prelegere din învăţămîntul tehnic trebuie plecat în primul rînd de la constatarea că absolvenţii şcolilor medii venind în învăţămîntul tehnic, trec de la un învăţămînt de cultură generală la un învăţămînt de calificare profesională. Ei iau contact cu un cîmp de probleme noi, cu un sistem de cunoştinţe noi, în care trebuie să se introducă repede, dat fiind durata scurtă în care trebuie să-şi realizeze calificarea. Introducerea acestor elevi în domeniile de activitate pentru care se pregătesc şi care dau conţinutul programului de învăţămînt, are loc în cadrul unui proces mai uşor sau mai anevoios, după cum fondul de cunoştinţe acumulat în şcoala medie îi ajută mai mult sau mai puţin. Oricum, în toate cazurile, venirea elevilor din şcolile medii în învăţămîntul tehnic îi pune pe aceştia în faţa unor domenii noi. Ce concluzii se degajează din această situaţie?

În primul rînd, prezentarea materialului trebuie făcut la început în toate aceste şcoli, într-o formă simplă, trecîndu-se apoi treptat la lecţii de un nivel mai ridicat. Evitîndu-se stilul erudit şi căutînd calea accesibilului, se va avea grijă să nu se alunece spre simplism, spre vulgarizare.

În al doilea rînd, e necesar să se depună eforturi susţinute încă de la primele lecţii pentru însuşirea de către elevi a limbajului de specialitate, stăruindu-se în mod deosebit asupra noţiunilor noi, explicîndu-se pe larg înţelesul acestora. Însuşirea cît mai rapidă a limbajului tehnic condiţionează desfăşurarea vioaie a lecţiilor de verificare şi control.

2. Ţinîndu-se seama de noutatea pe care o aduce învăţămîntul tehnic absolvenţilor şcolilor medii, trebuie în acelaşi timp avut în vedere faptul că acest învăţămînt are un caracter pronunţat practic. În funcţie de aceasta, în construcţia lecţiilor trebuie să se dea o deosebită atenţie legării trainice a teoriei cu practica, orientării predării pe direcţia specializării elevilor. Experienţa ne-a arătat că predarea cunoştinţelor nealimentate din seva realităţii, evadarea din concret în abstracţiuni, dau un conţinut steril învăţămîntului şi prin aceasta neatrăgător, plictisitor chiar, avînd un efect educativ negativ, prin formarea la elevi a unei păreri deformate despre însăşi sectorul de activitate pentru care se pregătesc. Dimpotrivă, dacă ele-

vilor li se predau cunoștințe legate de problemele concrete ale producției, aceștia capătă gustul profesiei și sentimentul posibilității muncii creatoare în aceste sectoare. Sprijinirea pregătirii teoretice pe un vast material concret cules din toate compartimentele construcției socialiste, desfășurarea unui învățămînt tehnic care să pună și să dea răspuns la problemele concrete și actuale ale producției, ocrotirii sănătății, organizării economiei, finanțelor, culturii etc., constituie sarcina fundamentală a acestui învățămînt, ca de altfel a întregului sistem de învățămînt profesional și tehnic.

Instruirea practică a elevilor în procesul de producție vine să sprijine mult legarea teoriei de practică. Ea însă nu poate elibera cadrele didactice de obligația asigurării caracterului intuitiv, concret, al predării, mai ales că multe cunoștințe teoretice, depășesc cadrul limitat oferit de locul în care elevii își fac practica. Asigurarea unei largi baze intuitive care să susțină ca niște contraforturi procesul asimilării cunoștințelor este cu atît mai necesară cu cît absolvenții școlilor medii vin în învățămîntul tehnic cu o sumară cunoaștere a mecanismului producției și a altor sectoare de activitate. După o statistică întocmită într-o școală tehnică la începutul anului școlar 1957/1958, aproximativ 50% din elevi au declarat că nu au vizitat nici o întreprindere mare socialistă pînă la venirea în școala respectivă. Desigur că eforturile pe linia politehnizării învățămîntului general ce se fac astăzi vor remedia această situație în viitor.

Predarea plastică, intuitivă, este cerută și de faptul că învățămîntul tehnic cuprinzînd în cea mai mare parte materii de specialitate, aduce o notă de monotonie față de învățămîntul mediu unde orele de matematici și de fizică, de exemplu, alternează cu cele de istoria literaturii sau de limba franceză, unde deci varietatea obiectelor asigură o notă de permanentă prospețime. Legarea adîncă a predării de practică, de cele mai noi probleme ale tehnicii, ale organizării diferitelor ramuri ale economiei noastre naționale, finanțelor, ocrotirii sănătății etc., aduce și în învățămîntul tehnic această notă de prospețime, îi dă un caracter mai viu, mai atrăgător și interesant.

Care sînt mijloacele ce trebuie folosite în procesul predării pentru legarea organică a teoriei de practica construcției socialiste?

In practica școlilor noastre s-au încetățenit numeroase asemenea mijloace, printre care amintim: folosirea pe scară largă a materialului didactic sub forma diferitelor procese tehnologice, STAS-uri, filme, diafilme, fotografii, planșe, mostre etc. prezentate în mod științific în cadrul cabinetelor tehnice școlare, precum și organizarea de lecții-vizită în secțiile de fabricație ale uzinelor, în laboratoare etc., unde elevii să poată observa desfășurarea procesului de fabricație predat la cursuri. Un exemplu bun în folosirea sistematică și la un înalt nivel de organizare a unor asemenea mijloace ni-l oferă școala tehnică ce funcționează în cadrul Grupului Școlar Metalurgic „Steagul-Roșu" din Orașul Stalin și Școala Tehnică de Chimie din Făgăraș.

Realizarea unei neîntrerupte legături a școlii cu practica poate fi obținută și prin atragerea celor mai buni specialiști din producție în munca de catedră. Profesorii noștri trebuie să predea la catedră de la nivelul unor

specialişti de mare autoritate în domeniul respectiv. Din acest punct de vedere cele mai bune rezultate se obţin în şcolile în care au fost atraşi, cu funcţia de bază la catedre, specialişti de înaltă calificare din producţie şi totodată în şcolile în care profesorii de specialitate găsesc timpul necesar să-şi lege strîns cariera de profesor de practica domeniului în care predau la catedră. Din acest considerent sînt deosebit de utile organizările de vizite cu cadrele didactice în marile întreprinderi din ţara noastră. Consfătuirea de la Reşiţa, organizată de Cabinetul metodic-Cluj, de care am amintit la început, şi cu care ocazie s-a organizat şi vizitarea Combinatului Metalurgic, a scos în lumină un fapt care trebuie reţinut cu toată atenţia: în învăţămîntul profesional şi tehnic sînt cadre didactice care predau de ani de zile dar care n-au văzut pînă la acea dată o întreprindere mai importantă siderurgică sau metalurgică. Profesorilor de specialitate din învăţămîntul tehnic trebuie să li se ofere cît mai dese ocazii de cunoaştere ale marilor întreprinderi şi instituţii din ţara noastră. Asemenea vizite îmbogăţesc cunoştinţele, lărgesc orizontul tehnic al cadrelor didactice, îi înzestrează cu imagini puternice şi prin aceasta le sporesc competenţa în munca de la catedră.

3. În al treilea rînd trebuie ţinut seama de faptul că în şcolile tehnice volumul materiei cuprinsă în programele şcolare ale diferitelor obiecte de învăţămînt este în general mare. Urmărindu-se o pregătire temeinică şi formarea unui larg orizont viitorilor tehnicieni şi muncitori calificaţi, în programele acestor şcoli a trebuit să se înscrie un important volum de cunoştinţe pentru predarea căruia s-a repartizat un timp relativ scurt avîndu-se în vedere preponderenţa instruirii practice. Cadrele didactice trebuie să dea o deosebită atenţie acestui aspect al problemei pentru a preîntîmpina situaţia în care unele părţi din programă să rămînă neparcurse sau parcurse superficial. Calea rezolvării acestei probleme este dată de evitarea pe toate căile a amănuntelor nesemnificative care blochează ritmul înaintării în materie şi în acelaşi timp îneacă pe elevi.

Trebuie combătută practica unor cadre didactice, care urmărind cuprinderea materiei, adoptă la lecţii un ritm de expunere febril, în care abundă amănuntele şi parantezele. Această formulă într-adevăr asigură cuprinderea materiei, însă numai de către profesori, nu şi de către elevi. La aceşti profesori elevii gonesc în disperare prinzînd doar crîmpee de fraze în caietele lor, pe care apoi într-o muncă obositoare în afara orelor de curs le reconstituiesc, le reîntregesc.

4. În al patrulea rînd, în orientarea metodică a lecţiilor-prelegere trebuie să se aibă în vedere că în învăţămîntul tehnic manualul — acest auxiliar preţios atît pentru elevi cît şi pentru profesori — lipseşte în prezent la majoritatea obiectelor, iar materialele de specialitate existente nu pot înlocui decît în rare cazuri manualele. Aceasta face ca lecţiile să devină principalul izvor de informare a elevilor şi ca *problema luării notiţelor* să capete o importanţă deosebită în sistemul acestor şcoli.

Cum să se asigure elevilor condiţiile luării unor notiţe cît mai complete şi mai ales, cum să se facă aceasta în condiţiile predării unui volum mare de cunoştinţe?

În legătură cu aceasta se observă că unii profesori practică un sistem lent de expunere, care permite luarea de către elevi a unor notițe amănunțite de 6—10 pagini de caiet într-o oră. Acest sistem obligă pe elevi la un simplu rol de înregistratori, luîndu-le posibilitatea participări active la expunerea materiei și a asimilării cunoștințelor în cadrul orei. Alții, în schimb, folosesc unele procedee care asigură și urmărirea activă de către elevi a expunerii, și însușirea celei mai mari părți a cunoștințelor în clasă, precum și posibilitatea luării de către elevi a unor notițe consistente.

Cum procedează aceștia ? În primul rînd, ei adoptă o anumită cadență în cadrul căreia alternează momentele de expunere lentă, care să permită înregistrarea de către elevi a definițiilor, a unor raționamente, cu momentele de expunere mai accelerată, în cadrul cărora se fac demonstrații, exemplificări etc.

În al doilea rînd, în decursul expunerii ei fac scurte popasuri, la trecerea de la o idee la alta, recapitulînd ce au expus și marcînd trecerea la o nouă problemă. Aceste popasuri sub forma unor scurte priviri înapoi, și a precizării momentului trecerii mai departe, odihnesc pe elevi în cursul prelegerilor, îi ajută în sistematizarea notițelor, și în același timp permit concentrarea acestora de-a lungul unei ore sau chiar două ore, într-atît încît și asimilarea cunoștințelor să se facă în cea mai mare parte în ora de curs. Compartimentarea materiei în cadrul lecțiilor-prelegere dă un pronunțat caracter didactic acestora, ceea ce face să le deosebească și din acest punct de vedere de prelegerile universitare.

În același scop, al asigurării condițiilor luării unor notițe consistente, ei folosesc foarte mult tabla, indică elevilor ce cuvinte să sublinieze, cum să numeroteze unele idei, ce spațiu să rezerve pentru reproducerea unor scheme care se fac la tablă. Pentru cunoașterea sistemului în care elevii iau notițe, ei verifică periodic și prin sondaj anumite caiete și în funcție de cele constatate dau indicațiile necesare. La acești profesori elevii reușesc să ia notițe bune, de maximum patru pagini într-o oră, acest sistem de luarea notițelor asigură, pe de o parte o bază suficientă de informare a elevilor, iar pe de altă parte lasă destulă energie elevilor ca în clasă aceștia să poată urmări mecanismul raționamentelor și să-și însușească încă din cursul expunerii cunoștințele predate. Un exemplu bun în această privință îl oferă Școala Tehnică Sanitară din Arad.

5. O întrebare care stăruie de multă vreme în rîndurile cadrelor didactice din școlile tehnice este aceea a modului de ținere a prelegerii : expunere citită (se știe că prelegere înseamnă textual citire) sau liberă ?

Această întrebare, bine înțeles, este legitimă avînd în vedere că expunerea de o oră și mai mult nu este o sarcină ușoară pentru cadre obișnuite cu stilul de muncă din învățămîntul mediu sau profesional. Ea comportă un mare efort de gîndire, o muncă anterioară de serioasă sistematizare, urmărirea unui fir logic bine condus, o mare putere de memorie. Lecția de asemenea dimensiuni trebuie să dea o notă de plinătate, să oglindească vigoarea de gîndire și o logică clară care să satisfacă exigențele unui contingent de elevi de o vîrstă matură și o pregătire generală superioară. Realizarea unei asemenea lecții prin expunere liberă pretinde

deci mari eforturi. De aceea, unele cadre didactice, aşa cum s-au arătat, opun rezistenţă folosirii în şcolile tehnice a unor lecţii bazate pe prelegerea şcolară. Cu toate acestea, se poate spune că o mare parte din cadrele didactice au reuşit să capete îndeminarea unor expuneri libere în cadrul lecţiilor-prelegere. La aceasta s-a ajuns, bine înţeles, după stăruitoare eforturi şi numai după o experienţă dată de predarea pentru a doua sau a treia oară a materiilor respectiv. Pentru stăpînirea liniei construcţiei lecţiei, pentru asigurarea predării ideilor în succesiunea lor logică, se pot folosi schiţe de plan ca mijloc de orientare în expunere. Acest mod de expunere aduce o notă de vioiciune în desfăşurarea lecţiei şi determină o participare mai activă a elevilor în urmărirea materialului predat.

*

Lecţia de comunicare de noi cunoştinţe, trebuie urmată cu necesitate de celelalte activităţi care întregesc procesul instructiv-educativ : fixarea, verificarea, aprofundarea, consolidarea cunoştinţelor etc. Dintre tipurile de lecţie ce se pot organiza pentru realizarea acestor laturi ale procesului de învăţămînt, în continuare vom desprinde lecţia de verificare şi control, în prezentarea căreia vom scoate în evidenţă unele aspecte metodice determinate în condiţiile specifice ale învăţămîntului tehnic. Obiectivele ce se urmăresc în organizarea acestui tip de lecţie sînt deopotrivă de egale, verificarea şi controlul curent al cunoştinţelor precum şi adîncirea, lărgirea şi consolidarea acestora. Fără îndoială că atunci cînd accentul se pune pe elementul aprofundării, lărgirii sistematizării şi generalizării cunoştinţelor cu privire la o temă studiată, aceasta ia forma lecţiei de recapitulare care se organizează de obicei la sfîrşitul unor capitole, înaintea lucrărilor scrise semestriale şi mai ales la sfîrşitul anului şcolar.

În legătură cu organizarea lecţiei de verificare şi control se cere în primul rînd lămurită problema periodizării, a ritmicităţii acesteia. Verificarea să se facă la intervale mai scurte, după 1—2 lecţii de comunicare a cunoştinţelor, sau să se aştepte predarea în întregime a unei teme şi apoi — în cadrul unor lecţii de verificare consecutive — să se asigure verificarea însuşirii materiei predate din întreaga temă ?

Observaţiile noastre ne-au arătat că verificarea trebuie făcută mai frecvent la începutul şcolarizării (după 1—2 lecţii de predare) pentru a asigura intrarea la timp a elevilor în domeniul materiei care dă conţinutul învăţămîntului tehnic şi pentru deprinderea limbajului de specialitate, iar mai tîrziu aceasta se poate face şi pe baza unui volum mai mare de materie predată (3—4 lecţii de comunicare de cunoştinţe). În nici un caz nu putem fi de părerea unor profesori care practică sistemul verificării cunoştinţelor în ore grupate după un număr mare de lecţii predate, sau la sfîrşitul temelor, teme care în multe cazuri se desfăşoară pe un mare număr de ore. Sistemul lecţiilor de verificare mai frecvente, presărate mai des, imprimă o lecţie de ritmicitate în munca elevilor şi asigură prin aceasta însuşirea temeinică a materiei.

Care să fie modul de eşalonare a lecţiilor de verificare şi control pentru a nu supraîncărca pe elevi ? Spre a se evita situaţia în care în

unele zile apar un număr mare de asemenea lecții, iar în altele un număr mic, sau chiar nici una, se impune coordonarea lecțiilor de verificare și control în ansamblul obiectelor de învățămînt, nelăsînd ca programarea lor să aibă loc în mod spontan. Mijloacele folosite pentru aceasta pot fi variate. În unele școli se practică de exemplu sistemul plafonării numărului lecțiilor de verificare pe clasă, într-o zi la 2—3 asemenea lecții pe o durată de cîte o oră. În cadrul acestui plafon profesorii își programează lecțiile de verificare ținînd seama în același timp de succesiunea lor în planul calendaristic al materiei respective. Plafonul de 2—3 lecții de verificare pe zi la o clasă asigură o încărcare normală a elevilor și este destul de larg ca să nu deranjeze ordinea lecțiilor din planul calendaristic al diferitelor materii. Programarea în felul acesta al lecțiilor de verificare și control se materializează într-un grafic în care operează profesorii respectivi.

Durata unei lecții de verificare poate să difere: de o oră sau de două ore. Noi considerăm că organizarea acestor lecții pe o durată de o oră, care permit o verificare mai frecventă, este mai indicată.

Să vedem acum care poate fi metodica desfășurării lecțiilor de verificare și control în școlile tehnice?

Urmărind felul în care se realizează aceste lecții în diferite școli și de către diferite cadre didactice, se constată că în unele cazuri lecția de verificare și control se desfășoară într-un sistem de întrebări și răspunsuri care are la bază conversația catihetică, iar în alte cazuri în sistemul discutării de probleme alese din materia predată anterior.

Intrucît problemele de metodica lecției de verificare și control în prima variantă sînt cunoscute, noi ne vom opri la cîteva considerațiuni privind cea de a doua variantă.

Experiența cadrelor didactice care o folosesc ne arată că desfășurarea sa e bine să se realizeze în următoarea succesiune de momente:

— controlul temelor date pentru acasă;

— discutarea rînd pe rînd a problemelor fixate, cu care ocazie se face și aprecierea și notarea cunoștințelor elevilor;

— un moment final în cadrul căruia profesorul comunică notele date și face aprecieri asupra nivelului și desfășurării lecției.

Lecția de verificare și control bazată pe discutarea de probleme — care în unele școli capătă denumirea de seminar — este posibilă acolo unde sînt date condițiile unui nivel mai ridicat de pregătire al elevilor și cadrelor didactice, unde specificul obiectelor de învățămînt și conținutul diferitelor teme se pretează la aceasta. În general, aceasta se folosește cu succes la aproape toate obiectele de învățămînt din rețeaua școlilor sanitare și financiare. În rețeaua celorlalte școli, ea se poate folosi, în primul rînd la obiecte ca economia politică, organizarea întreprinderilor, precum și la alte obiecte de învățămînt, unde anumite teme studiate oferă această posibilitate.

Succesul unei asemenea lecții este condiționat de trei factori principali: buna pregătire a lecției de verificare de către profesor, pregătirea

temeinică a elevilor şi măiestria cu care profesorul ştie să conducă desfăşurarea unei astfel de lecţii.

Lecţia de verificare şi control nu reprezintă o sarcină uşoară. Ea constituie o formă de învăţămînt complexă care necesită din partea profesorului o muncă pregătitoare minuţioasă în cadrul căreia el stabileşte problemele de discutat, îşi asigură materialul didactic ce se va folosi, stabileşte ce elemente noi va adăuga la cunoştinţele predate, se fixează asupra elevilor care vor fi solicitaţi în principal la răspunsuri. În cadrul acestei activităţi de pregătire, cea mai mare atenţie trebuie dată stabilirii juste a problemelor de discutat. În primul rînd, numărul lor şi volumul materiei la care se referă trebuie astfel dimensionat pentru a putea fi cuprins în timpul unei ore sau maximum două.

În al doilea rînd, formularea problemelor trebuie să se facă în aşa fel, încît să suscite interesul elevilor, să le dezvolte gîndirea acestora, să nu facă apel numai la memoria lor, pentru a evita situaţia în care lecţia de verificare ar deveni o simplă reproducere mecanică a cunoştinţelor predate. Ea trebuie să fie prilej de completări, de noi sistematizări şi de adîncire a cunoştinţelor predate, chemînd în cîmpul discuţiilor şi rezultatele muncii independente ale elevilor. În acelaşi timp, problemele alese trebuie să se refere la principalele părţi ale materiei predate, pentru ca şi pe această cale elevii să fie orientaţi asupra esenţialului din materia parcursă.

O altă condiţie şi poate cea mai importantă a bunei desfăşurări a acestei forme de lecţie de verificare, este pregătirea elevilor. Această pregătire însă, după cîte se cunoaşte, nu se realizează de la sine. Sînt destule cazuri cînd elevii se prezintă nepregătiţi la lecţiile de verificare, sau pur şi simplu lipsesc. Alte ori se poate constata fenomenul pregătirii unilaterale a acestora (mai mult în direcţia unei discipline). Rezultă de aici că trebuie să existe o serioasă preocupare din partea profesorilor respectivi pentru a asigura îndrumarea şi controlul temeinic a felului în care elevii se pregătesc pentru aceste lecţii.

E drept că în învăţămîntul tehnic elevii dispun de un timp limitat pentru studiul individual, dat fiind că paralel cu pregătirea teoretică ei trebuie să participe şi la instruirea practică. Aceasta însă nu înseamnă să se ignoreze în şcolile tehnice munca independentă a elevilor, de informare mai largă a lor şi pe calea studierii unui minimum de material bibliografic în vederea lărgirii orizontului de cunoştinţe ale acestora. Numai că recomandarea materialului bibliografic trebuie să se facă cu grijă deosebită, să fie indicat numai atunci cînd există convingerea că el poate folosi elevilor, poate fi însuşit, să fie just selectat şi dozat pentru a nu răpi din timpul necesar pregătirii temeinice, în primul rînd, a materialului predat în clasă. Ca urmare e necesar să se indice elevilor numai acele materiale care sînt redactate într-un stil didactic, accesibil şi pot eventual sup'ini lipsa manualelor. De asemenea, pentru a nu crea unele confuzii, se vor alege numai materialele care concordă cu stadiul dezvoltării tehnicii, legislaţiei şi formelor de organizare ale economiei naţionale. În acelaşi timp, indicarea materialelor trebuie să fie dublată de măsuri organizatorice

privind procurarea acestora, înzestrarea elevilor cu ele, pentru a nu se ajunge în situația de a se recomanda bibliografie care de fapt nu există, nici în librării, nici în biblioteci.

In sfîrșit, reușita lecției de verificare în varianta la care ne referim depinde și de metodica conducerii de către profesor a acesteia. O conducere măiastră sprijinită pe o temeinică pregătire anterioară, atît a profesorului cît și a elevilor, duce la succes sigur lecția de verificare. Ce înseamnă a conduce cu măiestrie o asemenea lecție? Înseamnă a asigura o stare de intensă activitate în clasă și parcurgerea completă a problemelor alese. Cum să se realizeze aceasta? Urmărind desfășurarea mai multor asemenea lecții s-a putut vedea că, în practica școlară, procedeele folosite în acest scop, sînt variate. În primul rînd, cadrele didactice cu experiență caută să asigure o atmosferă favorabilă pentru ca elevii să ridice probleme, să ceară lămuriri, să participe în mod spontan la discuții. In acest sens ei dau o deosebită atenție întrebărilor ridicate de elevi, le acordă cu grijă răspunsul cuvenit, încurajează pe elevii mai timizi, iar acolo unde lecțiile se pretează, dau spre rezolvare anumite exerciții care, este știut, antrenează mai bine pe elevi. În al doilea rînd, pentru darea tonului vioi încă de la începutul lecției, unele cadre didactice obișnuiesc ca la prima problemă pusă în discuție să solicite un elev bun. În același timp, ei dau posibilitate elevilor să-și desfășoare expunerea asupra problemelor respective fără întrerupere, creînd prin aceasta condiții ca elevii să-și întărească încrederea în forțele proprii.

*

Am expus în cele de mai sus cîteva aspecte ale metodicii lecției în școlile tehnice desprinse din experiența celor trei ani ce s-au scurs de la înființarea acestora. Încercînd să demonstrăm necesitatea orientării metodice mai largi a învățămîntului tehnic, am căutat totodată să conturăm unele particularități metodice de care trebuie să se țină seama în organizarea a două din variatele tipuri de lecție ce-și pot găsi aplicarea în școlile tehnice: lecția-prelegere și lecția de verificare și control. Desigur că cele prezentate de noi nu epuizează problema. Considerăm că la eforturile pe care le-au făcut unele cadre didactice de-a lungul celor trei ani de a găsi drumul aplicării celor mai potrivite forme de învățămînt care să ducă la ridicarea calității procesului instructiv-educativ din școlile tehnice și care să satisfacă cerințele unei temeinice pregătiri profesionale a tineretului nostru, se va adăuga și experiența celorlalte cadre didactice din aceste școli care vor verifica în practică ceea ce a devenit de acum un bun cîștigat și de a îmbogăți pe mai departe conținutul metodic al învățămîntului tehnic din țara noastră.

УРОК В ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

(резюме)

Авторы в своей статье занимаются системой и методикой урока в технических школах и в школах для мастеров. Выводы авто ов ябляются результатом внимательного изучения положительного опыта в течение трех лет с момента учреждения технических школ. Это опыт отдельных учителей технических школ, находящихся под руководством методического кабинета города Клужа.

Из статьи вытекает вывод, что рабочая единица в техничекой школе это класс учащихся, где проводятся все работы учебно—воспитательного процесса. Условия не позволяют, чтобы в технических школах применялась система лекций и семинаров университетского типа.

В статье изложены отдельные методичекие асперты двух типов уролов: урок — лекция и урок учета и контроля.

LA LEÇON DANS L'ÉCOLE TECHNIQUE

(Résumé)

Les auteurs s'occupent dans leur article, du système et de la méthode de la leçon dans les écoles techniques et techniques de contremaîtres. Les considérations faites par les auteurs sont le résultat d'une étude minutieuse suivie pendant les trois années écoulée depuis la création des écoles techniques, de même que ceux de l'expérience positive de quelque cadres didactiques enseignant dans les écoles techniques et qui ont été dirigés par la Cabinet methodique de Cluj.

De l'article il résulte que l'unité de travail dans l'école téchnique est la classe d'éléves, dans le cadre de laquelle se déroulent toutes les activités du processus instructif et éducatif. Les conditions ne permettent pas d'adapter dans les écoles techniques le système des leçons et des séminaires du type universitaire.

Dans l'article sont exposés ensuite quelques aspects de la méthode utilisée pour deux types de leçons: la léçon-conference et la leçon de verification et de contrôle.

TIFLOGRAFIA (Grafia orbilor)

Prof. *N. A. SEMEVSKI*
Moscova

„Nimeni nu trebuie să fie lipsit de posibilitatea, dar mai ales de dreptul de a căuta înțelepciunea și de a-și perfecționa mintea sa."

Ian Amos Komenski

La sfîrșitul veacului al optsprezecelea s-au petrecut în Franța două evenimente, care s-ar părea că nu sînt cu nimic legate între ele: orbii, pentru prima oară au început să urmeze învățămîntul elementar și geometricianul Gaspar Monge a elaborat metoda proiecțiilor ortogonale.

Timp de aproape două sute de ani de la dezvoltarea sa, tiflopedagogia a obținut rezultate deosebite, încît în prezent, orbilor din multe țări, precum și din U.R.S.S. li se predau aceleași obiecte și același volum de cunoștințe ca elevilor de la școala de cultură generală pentru văzători. Excepția a făcut-o pînă acum numai grafia, în special două obiecte, care pentru orbi se considerau inaccesibile: este vorba de desenul liniar și desenul obișnuit.

Ideea de a folosi metoda lui Monge, pentru învățarea graﬁei de către orbi, a apărut și s-a tradus în viață abia de curînd. Munca experimentală cu copiii orbi a început în această direcție la școala medie-internat nr. 1, din Moscova, acum 25 de ani. Practica a arătat că după un timp oarecare de instruire, în cadrul căreia o importanță deosebită are munca sistematică și exercițiul, orbii nu numai că pot citi imaginile grafice și izbutesc în mod independent să schițeze și să deseneze, dar măsura în care grafia le devine accesibilă întrece cu mult așteptările. Palpînd liniile de contur în relief ale imaginilor pe o suprafață plană, orbii fac cunoștință cu volumul obiectelor și reușesc să și le imagineze atît de exact încît în primul moment îți vine să crezi că le-au văzut. Controlul efectuat ne arată cît de corecte sînt reprezentările obținute în felul acesta. Elevii orbi examinînd desenul sau schița unui obiect necunoscut de ei, de pildă, piesele unor mașini sau scheletul unui animal paleontologic, pot modela corect obiectul din plastilină, păstrîndu-i proporțiile și toate particularitățile. O astfel de modelare se întîmplă să fie uneori chiar mai precisă, decît dacă ar fi fost executată de cineva care vede.

Procesul de analiză a unui desen poartă la copiii orbi un alt caracter decît la copiii cu văzul normal. Deseori ilustrația le este necesară persoanelor care văd numai pentru a readuce în memoria lor obiectele

văzute mai înainte (de multe ori, în cazul acesta este suficientă o aluzie, la obiectul respectiv, pentru a-l recunoaşte). *Copiilor orbi li se întîmplă, deseori ca prin desen să facă cunoştinţă pentru prima oară cu obiectul respectiv ;* „examinarea" constă în sezisarea formelor necunoscute sau în concretizarea reprezentărilor spaţiale care există deja, dar sînt insuficient de clare. Învăţătorul ajută de obicei la perceperea fiecărui desen nou prin descrierea verbală. Cînd este vorba despre lucrurile bine cunoscute, copiii orbi reacţionează la imagine cu aceeaşi vioiciune ca şi văzătorii. (De pildă, copiii mici (orbi) se ling pe buze cînd examinează desenele care reprezintă fructe gustoase, rîd în faţa pozelor acrobatice ale lui Buratino şi caută să le imite etc.).

Iată, de exemplu, înregistrarea precisă a procesului de perceperea unui desen.

Un elev orb X, din clasa a VI-a, ia în mînă imaginea conturată în relief a unui personaj din basmul lui Andersen.

Palpînd cu degetele desenul, el spune: „Aceasta este o faţă de om. Este o faţă. Ce faţă rotundă are! Ea este drăguţă! Dar ce fel de liniuţe sînt în jurul ochilor? (Învăţătorul: sînt genele). Iată că n-am ştiut că genele sînt reprezentate în felul acesta! Oare şi la noi pe pleoapa de jos avem gene? controlează, pipăindu-şi ochii). Aceştia sînt desigur cerceii, dar iată colierul, aici rochia are cute. Dar eu nu ţin minte ce fel de şnur atîrnă pe umăr! Ah, aceasta este părul, coada? Trebuie să mă uit la fete cum se împleteşte coada!

Examinarea unui desen cu o suprafaţă de 20 × 28 cm necesită de obicei 20—25 secunde.

Desenarea independentă din natură, din imaginaţie şi din memorie, citirea şi efectuarea schiţelor s-a dovedit, de asemenea, să fie pe deplin accesibilă pentru copiii orbi. Ba mai mult, predînd desenul liniar de proiecţie, în acelaşi timp la elevii care văd ca şi la elevii orbi, nu odată m-am convins de faptul că elevii orbi îşi însuşeau cunoştinţele mai bine şi mai repede. Pe măsură ce desfăşuram munca experimentală pentru ca elevii orbi să înveţe grafia, posibilităţile lor creşteau tot mai mult, spre o anumită limită, pînă în prezent limita nu a fost încă ajunsă. Învăţînd pe orbi citirea imaginilor grafice, nu odată am introdus acele momente complicate, în care ţi se pare că este exclusă posibilitatea unui răspuns corect şi nu odată am fost uimit de capacitatea orbilor de a „vedea" cu degetele. De pildă, am constatat că la determinarea mărimii unghiurilor prin palpare, copiii orbi puteau să deosebească deseori pe planşeta garniturii pentru desen liniar diferenţa de 3—5°, iar la determinarea lungimii segmentelor unei linii drepte simţeau diferenţa de 2—3 mm ; uneori, chiar modificarea neobservată cu ochiul a liniei curbe a fost fixată în multe cazuri prin palpare. Odată, un elev în vîrstă de 14 ani, pierzîndu-şi vederea de la vîrsta de 6 ani, a recunoscut deodată după un desen un vechi monument arhitectural, pe care l-a văzut numai în copilărie ; menţionăm că el niciodată, după pierderea vederii, n-a cercetat nici un fel de modele, nici desene în relief, nu numai ale acelei clădiri, dar nici ale altora asemănătoare ei. Un alt elev orb (mai mare) a citit,

de asemenea, corect această imagine, în timp ce elevii văzători (închizînd ochii) n-au putut face acest lucru.

Capacitatea orbilor de a înlocui vederea cu palparea ascunde în sinea sa posibilități necercetate. Oricum ar fi, pentru psiholog, fiziolog și pedagog se deschide aici un cîmp vast și interesant de activitate.

Minunatele rezultate experimentale au dat posibilitate să se organizeze un sistem succesiv de a învăța pe orbi desenul obișnuit și desenul liniar, sistem care a primit numele de *tiflografie*. Această disciplină nouă s-a introdus din 1956 în toate școlile pentru orbi din R.S.F.S.R. Este cu totul îndreptățită ideea de a se realiza și educația grafică a copiilor orbi preșcolari prin utilizarea jocurilor de masă corespunzătoare vîrstei, și să se tipărească cărți cu desene elementare, dar aceasta este deocamdată o problemă a viitorului.

Tiflografia nu numai că trebuie să fie introdusă în sistemul de instruire a copiilor orbi, dar se cere să ocupe din punct de vedere al importanței sale locul al doilea după predarea scris-cititului. Priceperea de a folosi pe larg la lecții imaginile grafice este aproape tot atît de necesară pentru studierea tuturor obiectelor de predare ca și priceperea de a citi și scrie.

Este ușor să ne închipuim cît de mare trebuie să fie numărul de imagini de toate felurile pentru predarea matematicii, fizicii, biologiei, geografiei, istoriei și a altor obiecte! Tiflografia nu numai că lărgește cercul mijloacelor folosite pentru instruire, dar pune la îndemîna învățătorului un mijloc simplu și sigur pentru controlarea cunoștințelor elevilor prin schițarea independentă de către ei a diferitelor imagini; pe lîngă aceasta, învățătorul are posibilitatea să facă în timpul lecției orice desen, necesar pentru explicarea ideii sale, ceea ce este foarte prețios pentru școlile de orbi în care nu există table de clasă.

În ceea ce privește importanța deosebită a tiflografiei ca obiect de sine stătător, aceasta constă în compensarea parțială a orbirii nu numai prin lărgirea orizontului general al elevilor, dar și prin dezvoltarea gîndirii lor spațiale și a imaginației lor, precum și prin accentuarea preciziunii și a gradului conștient în percepțiile lor spațiale.

Desenarea în mod independent din natură și executarea unui proiect deprinde pe elevii orbi să opereze în gînd cu imagini concrete, spațiale și-i salvează de acele reprezentări difuze și de cunoștințe pur verbale, care au constituit pînă acum cauza principală a greutăților, în munca de orientare corectă a cunoștințelor la orbi. Este evident, de asemenea, ce importanță prezintă pentru școlile de orbi posibilitatea de a face cunoscut elevilor lumea înconjurătoare prin imagini grafice, și nu numai cu ajutorul modelelor, care pînă în prezent au constituit materialul intuitiv principal al școlilor speciale. Din motive pe deplin înțelese, școlile nu pot să prezinte elevilor, sub formă de modele, toate obiectele care îi interesează; pentru aceasta n-ar fi fost suficient nici un fel de încăperi și nici un fel de mijloace, fără să mai vorbim de faptul că modelul nu este întotdeauna calea cea mai bună pentru cunoașterea obiectelor. De pildă, multe modele ale construcțiilor arhitecturale și tehnice sînt incomode pentru examinare. Ele trebuie să fie prea mari, pentru a păstra toate amănuntele

necesare ; modelele mici nu dau aproape nici un fel de imagine a acestor obiecte. Fără îndoială că în asemenea cazuri, schițele prezentate în cîteva proiecții sînt un mijloc cu mult mai eficace de cunoaștere.

Care este metodica tiflografiei, mijloacele tehnice ale predării ei și volumul materialului de învățămînt în școlile speciale pentru orbi din Uniunea Sovietică?

Tiflografia cuprinde desenul elementar de la clasa I pînă la clasa a V-a inclusiv, apoi, de la clasa a VI-a pînă la a X-a, desenul liniar geometric de proiecție și bazele construcției, avînd un volum aproape egal cursului predat în școala medie pentru elevi văzători.

La baza predării întregii tiflografii se găsește *metoda proiecțiilor ortogonale* pe care o înțeleg foarte bine orbii, *adică reprezentarea din mai multe părți a obiectelor de volum fără perspectivă*. Chiar și desenul în clasele elementare este bazat pe același principiu, desigur în acest caz nu poate fi vorba despre proiecție în adevăratul sens al cuvîntului, deoarece proiecția începe să se studieze din clasa a VI-a. În clasa I copiii desenează numai obiecte plane (înfățișarea frontală), în clasa a II-a elevii desenează obiecte de volum simple din ambele părți ; în clasa a III-a obiecte mai complicate din mai multe părți etc.

În cadrul desfășurării întregului curs de tiflografie, se acordă o deosebită atenție citirii imaginilor și modelării, adică modelarea obiectelor reprezentate pe suprafață, precum și desenului din natură. Trecerea de la reprezentarea obiectului de la două dimensiuni la obiectul cu trei dimensiuni și invers trebuie să devină pentru elevi firească și ușoară. În clasele mari, în scopul pur practic (pentru studierea stereometriei) elevii fac cunoștință cu axonometria ; în afară de aceasta, în cadrul cursului de tiflografie elevii capătă un minimum de cunoștințe estetice necesare fiecărui om cult.

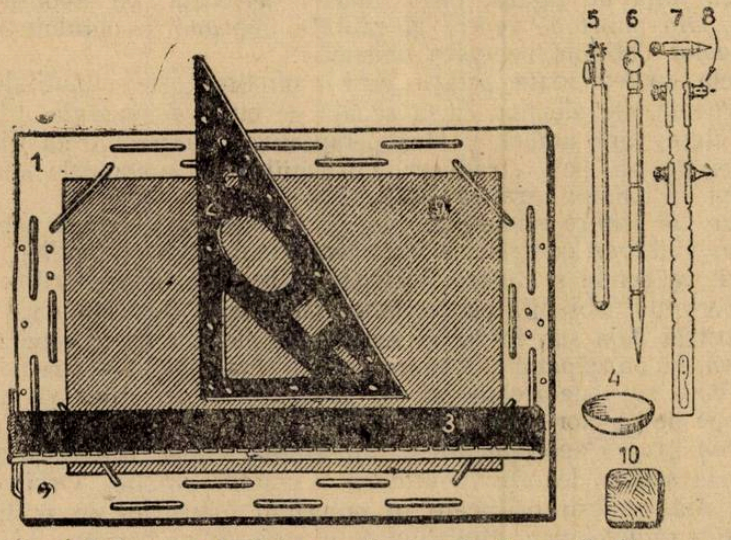
Mijloacele tehnice care permit ca orbii să învețe grafia sînt, pe de o parte, garnitura universală de desen liniar, iar pe de altă parte, tot felul de desene și schițe speciale în relief.

Garnitura se compune dintr-o planșă de lucru cu o suprafață de 265 × 185 mm acoperită cu un chit special și dintr-un sortiment de instrumente care permit să se schițeze și să se deseneze pe planșă linii în relief ; aceste linii se obțin prin ridicare și aplicarea pe partea chitului a instrumentelor de desen liniar care îl taie în clipa cînd sînt puse în mișcare.

La nevoie, liniile obținute în felul acesta se șterg ușor prin nivelare, așa că această garnitură servește drept hîrtie, creion și radieră pentru orbi. Garnitura este prevăzută pe margini cu dispozitive care permit să se facă socoteli.

Dintre instrumente fac parte : trăgător de linii, compas, echer, nivelator, rigla cu curbe variate, precum și trăgător dințat de linii cu ajutorul căruia se poate înlocui chitul cu hîrtie, pe care se trasează (fără întrerupere) linii punctate în relief. Planșeta de lucru a garniturii, pe

care se găsește un strat de chit, poate fi din celuloid, în acest caz punînd sub celuloid hîrtie heliografică se poate imprima în mod automat schițe făcute pe chit (lumina care nu pătrunde prin chit trece prin șănțulețele tăiate de instrumentele desenului liniar și acționează asupra hîrtiei heliografice).



Planșa de lucru — 1 ; Echer combinat — 2 ; Teu — 3 ; Compensatorul suprafeței acoperite cu chit — 4 ; Trăgător dințat — 5 ; Trăgător conic pentru lucru pe planșetă acoperită cu chit — 6 ; Compasul — 7 ; Manșonul dințat pentru lucru pe hîrtie — 8 ; Planșeta demontabilă — 9 ; Chitul de rezervă — 10.

Chitul se face dintr-un aliaj de ceară, parafină tehnică și gudron. Tot acest material servește și pentru modelaj plastic, putîndu-se turna fie în foi subțiri, care se taie și se îndoaie ușor, fie în bucăți.

În ceea ce privește imaginile grafice confecționate pentru orbi, rolul principal îl joacă imprimările în relief pe hîrtie ; ele se tipăresc la presă prevăzută cu așa numite „matrițe moi". Este un procedeu foarte ieftin și comod a cărui invenție a făcut ca tiflografia să aibă acea bază materială fără de care n-ar fi putut trece dincolo de limitele unui oarecare lucru interesant și puțin util pentru aplicarea practică a experimentului. După cum se știe procedeele obișnuite de tipărirea desenelor în relief (galvanoplastia, cizelarea, lipirea sîrmei pe o placă de metal) costă mult.

„Matrițele moi" ieftinesc mult procesul de tipărire a imprimărilor în relief ; în afară de aceasta, ele pot fi confecționate de orice învățător în foarte scurt timp și cînd lipsește presa de mînă se pot folosi direct ca un desen de-a gata în relief sau se pot face cu mîna imprimări de pe ele, ceea ce prezintă, de asemenea, o operație foarte ușoară (aceasta o pot efectua elevii singuri). Principiul confecționării „matrițelor moi"

constă în faptul că un desen în creion conturat pe hîrtie perforatoare se înconjoară cu o linie în relief făcută dintr-un amestec special şi stors dintr-un tub. Acest amestec cînd se usucă se întăreşte, căpătînd aspectul de sîrmă. Cînd se tipăreşte de pe acest fel de matriţe, cu ajutorul presei pentru sfărîmat minereuri aurifere, se pune la început pe matriţa lipită deasupra cu foiţă de ţigară, hîrtie umedă perforată, iar apoi un strat de cauciuc. Din punct de vedere al calităţii imprimările obţinute nu sînt inferioare celor obţinute pe calea obişnuită.

Desenele confecţionate pentru orbi amintesc, prin simplitatea lor, desenele scheme, ale elevilor de la şcoala de cultură generală. Ele apar conturate, clare, fără umbre şi fără perspective. Nu trebuie să fii pictor de profesie, ca să poţi „traduce" ilustraţiile din manualele obişnuite pentru elevi în „limba grafică" a orbilor.

Desigur că printre numeroasele cărţi cu ilustraţii pentru orbi, care ar trebui în viitor să completeze bibliotecile cluburilor şi şcolilor, un loc important îl va ocupa şi ilustraţia artistică specifică nevăzătorilor. Ea va avea o importanţă deosebită pentru fonofilme special ilustrate, care parţial s-au demonstrat deja sub forma de experienţă elevilor de la şcoala nr. 1, din Moscova, şi au căpătat denumire de „cinematograful nostru".

După cum se vede trebuie să ne aşteptăm că în viitor va apare o nouă profesie de „pictor pentru orbi".

Predarea grafiei speciale are o importanţă uriaşă pentru pregătirea elevilor de la şcolile de orbi în vederea activităţii practice. Orbii în ţara noastră capătă profesii calificate în domeniul industriei de prelucrarea metalelor şi a radiotehnicii. Mulţi dintre ei lucrează ca lucrători la maşina de găurit, montatori, tot atît de bine ca muncitorii văzători. Învăţarea citirii desenelor şi schiţelor tehnice ajută orbilor să-şi însuşească principiile de funcţionare a strungurilor, instrumentelor, dispozitivelor, ceea ce lărgeşte orizontul lor tehnic.

În Uniunea Sovietică, persoanele lipsite de vedere se bucură de o mare grijă din partea statului; toţi primesc pensie specială, indiferent de vîrsta şi ocupaţia lor. Atenţia deosebită acordată problemelor de instruire şi educaţie a copiilor orbi din U.R.S.S. se explică nu numai din necesitatea de a asigura situaţia lor materială în viitor, ci şi din dorinţa de a forma din ei nişte membri activi, creatori şi valoroşi ai societăţii, asigurîndu-le posibilitatea de a-şi dezvolta multilateral aptitudinile lor fizice şi intelectuale.

ТИФЛОГРАФИКА — (ГРАФИКА СЛЕПЫХ)

(резюме)

В статье „Тифлографика — Графика слепых" автор Н. А. Семевский передает в краткой форме полученные результаты советскими педагогами в области вопроса тифлопедагогики.

В настоящее время тифлопедагогика достигла особенных результатов, так что слепым во многих странах подаются те же предметы и в том же объеме знаний, как и видящим учащимся общеобразовательной школы.

Применяя метод ортогоналых проектов Монжа, где особое значение придается систематической работе и упражнению, установилось, что в доволно кратком времени слепые дети могут начертить и писовать, имея возможность графическими образами познать окружающий мир.

Благодаря новому обучению. в особенности в СССР, слепые имеют возможность работать в разных отраслях производства.

LA TYPHLOGRAPHIE — (LA GRAPHIE DES AVEUGLES)

(Résumé)

Dans l'article „La typhlographie — la graphie des aveugles", N. A. Semevski expose d'une manière succinte les résultats obtenus par les pédagogues soviétiques dans le probleme de la typhlopédagogie.

Aujourd'hui, la typhlopédagogie est arrivée à des résultats remarquables, permettant qu'on enseigne aux aveugles de nombreux pays les mêmes disciplines et le même volume de connaissances, qu'aux élèves voyants (dans les écoles de culture générale).

En utilisant la méthode de Monge, celle des projections octogonales, dans le cadre de laquelle le travail systhèmatique et l'exercice présentent une importance toute spéciale, on a observé que dans un espace de temps assez court, les enfants aveugles réussissent à esquisser et a dessiner, ayant ainsi la possibilité de connaître le monde environant à l'aide des images graphiques.

Grâce à la nouvelle instruction, en U.R.S.S. spécialement, les aveugles ont la possibilité de travailler en divers secteurs de la production.

CÎTEVA PROBLEME ALE PREDĂRII NUMERAȚIEI DIN PRIMUL CONCENTRU

N. OPRESCU
Lector — București

Primele zece numere stau la baza întregului sistem al numerației. De aceea putem spune că primele zece numere constituie alfabetul numerației.

Însușirea conștientă a primelor zece numere de către elevii clasei I asigură o temelie solidă pe care se poate construi întregul edificiu al noțiunilor aritmetice. O dată cu însușirea primelor zece numere elevii capătă nu numai primele cunoștințe aritmetice, ci și primele deprinderi matematice.

Prin formarea noțiunii de număr la elevi și prin însușirea numerației, ei ajung la o reflectare mai justă a raporturilor cantitative din realitatea obiectivă. De asemenea în procesul formării noțiunii de număr, gîndirea elevilor se ridică pe o treaptă superioară de abstractizare și generalizare.

Dacă în trecut predarea primelor zece numere (care nu alcătuiau un concentru separat) nu constituia o problemă, în prezent școala noastră acordă o mare importanță primilor pași pe care-i face elevul de clasa I în însușirea noțiunilor aritmetice. Predarea aritmeticii a făcut pași mari înainte pe drumul unui învățămînt de calitate. Școala noastră acordă o grijă deosebită însușirii conștiente a noțiunilor matematice de către elevi, precum și dezvoltării gîndirii elevilor prin studiul matematicii.

Dar cu toate progresele vădite pe care le-a făcut predarea aritmeticii în ultimii ani, mai întîlnim încă unele lipsuri în predarea numerației în general și a numerației din primul concentru în special. Astfel, se observă încă o înțelegere limitată a sarcinilor predării numerației, considerîndu-se că elevul cunoaște numerația atunci cînd știe să reproducă denumirea șirului natural de numere, cînd reproduce în ordine „cuvintele-număr". Într-o astfel de concepție sarcinile învățătorului privind predarea numerației par foarte limitate, mai ales atunci cînd copiii „știu să numere" de acasă. Ca o consecință a acestui fapt lecțiile devin monotone, plictisitoare, fără a putea aduce ceva nou.

În unele cazuri se minimalizează importanța predării numerației orale, care se presupune cunoscută de copii și se acordă atenție mai ales numerației scrise.

În predarea primelor zece numere, încă se confundă compunerea și descompunerea numărului cu operațiile de adunare și scădere.

Articolul de față nu-și propune să rezolve problema metodicii predării numerației din primul concentru, ci doar să ridice cîteva probleme în legătură cu predarea primelor zece numere și să preconizeze unele soluții.

1. Se impune să lămurim mai întîi, *ce înseamnă însușirea conștientă a primelor zece numere de către elevi?* Noțiunile matematice sînt prin excelență noțiuni abstracte. Ele nu-și au însă originea în rațiunea omului, ci s-au născut printr-o îndelungă practică socială. Determinat de nevoile practice, în procesul muncii, omul a simțit nevoia unor aprecieri cantitative. Păstorul și agricultorul primitiv au simțit nevoia „să numere" produsele muncii. „Așa dar, nu matematicienii au fost descoperitorii numerelor, ci simplii păstori și agricultori, adică aceia care au simțit cei dintîi nevoia să numere". [1] Desigur că matematicienii au dat și dau un aport deosebit de valoros la constituirea și dezvoltarea matematicii ca știință. Dar matematica s-a născut din practică și păstrează în permanență o strînsă legătură cu practica.

Caracterul abstract al noțiunilor matematice nu depărtează această știință de realitate, ci dimpotrivă îi asigură o reflectare mai completă și mai profundă a realității.

Lenin, în Caiete filozofice, arată că, „gîndirea ridicîndu-se de la concret la abstract, nu deviază — dacă este justă — de la adevăr, ci se apropie de el. Abstracția materiei, a unei legi a naturii, abstracția unei valori etc., cu un cuvînt toate abstracțiile științifice (juste, serioase, nu absurde) oglindesc natura mai profund, mai abstract, mai complet". Astfel noțiunile matematice avînd un grad de abstractizare mai mare, reflectă realitatea obiectivă mai profund și mai complet, au o valoare semnalizatoare mai mare.

Numărul este una din noțiunile aritmetice de bază. Numărul abstract este o noțiune abstractă tocmai prin faptul că poate fi aplicat la orice categorie de obiecte și la orice fel de unitate de măsură, întrucît numărul nu exprimă o mărime reală, ci doar raportul față de o anumită unitate.

„Știința numerelor ne învață că ele constituie mijlocul prin care noi reușim să exprimăm, în anumite unități de măsură, relațiile cantitative între mulțimea de fenomene care se petrec în natură sau întro imensitatea de obiecte care ne înconjoară". [2]

Prin urmare nota esențială a noțiunii de număr o constituie faptul că exprimă un raport, o relație cantitativă, numărul fiind „cea mai pură determinare cantitativă din cîte cunoaștem. Dar el e plin de diferențe calitative". [3]

De aceea însușirea conștientă a numerației nu presupune numai cunoașterea „cuvintelor-număr" înlănțuite în ordinea șirului natural de numere. Pentru a cunoaște numerația elevul trebuie să cunoască mai întîi numărul, trebuie deci să-i formăm noțiunea de număr. Aceasta presupune

[1] B. Iosub, Aritmetica recreativă, Edit. Tineretului, 1957, pag. 15.
[2] Idem, pag. 12.
[3] Fr. Engels, Dialectica naturii, E.S.L.P., 1954, pag. 263.

în primul rînd cunoașterea denumirii fiecărui număr și a locului său în raport cu celelalte numere. Esențial este însă ca elevul să înțeleagă numărul ca un raport cantitativ pe care să-l poată aplica unor grupe de obiecte strict determinate, să-și reprezinte mărimea fiecărui număr prin mărimea unei grupe de obiecte, să înțeleagă ordinea numerelor nu numai după ordinea denumirii lor, ci după ordinea mărimii raporturilor cantitative, să atribuie ultimul număr întregului grup de obiecte numărate și nu ultimului obiect, să fie conștient de grupele mai mici din care se poate alcătui sau în care se poate descompune numărul respectiv. Astfel cunoașterea numărului și a numerației nu se rezumă la un efort al memoriei, ci presupune un efort al gîndirii (analiză, sinteză, comparație, diferențiere, abstractizare).

Predarea numerației impune sarcini specifice fiecărui concentru. Sarcina de bază a predării numerației din primul concentru o constituie *formarea noțiunii de număr*. Punînd bazele numerației — cunoașterea unităților cu care vor lucra elevii în toate celelalte concentre și cu ajutorul cărora vor alcătui ordinele superioare — trebuie să fundamentăm noțiunea de număr.

În concentrele II și III trebuie să formăm și să dezvoltăm *noțiunea de sistem zecimal al numerației*, considerînd zecea ca unitate de calcul, iar în concentrul IV suta de unitate de calcul. Concentrului V îi este rezervată sarcina formării noțiuni de *ordin și clasă*. Bineînțeles la fiecare concentru trebuie să adăugăm și sarcina cunoașterii numerației, a șirului natural de numere.

Așadar, sarcinile predării numerației cresc o dată cu volumul numerelor. Însușirea întregului sistem al numerației, ca și a operațiilor aritmetice depinde în mare măsură de modul de însușire al primelor zece numere.

2. O preocupare esențială în predarea primelor zece numere o constituie formarea *noțiunii de număr* la elevii clasei I [4].

Primele reprezentări numerice se formează la copil cu mult înainte de a veni la școală. Copilul învață „să numere" atunci cînd învață să vorbească. Din primul său vocabular fac parte și „cuvintele-număr" a căror semnificație n-o cunoaște și pe care de multe ori le spune la întîmpare.

La vîrsta preșcolară reprezentările numerice ale copilului au un caracter intuitiv și sînt legate direct de operațiile practice pe care le face copilul în timpul diferitelor acțiuni și mai ales în joc. Astfel reprezentările numerice se îmbogățesc prin contactul cu obiectele. Dar preșcolarul generalizează la un nivel inferior relația de cantitate, orientîndu-se încă după forma, culoarea, poziția obiectelor.

Desigur că în această etapă nu putem vorbi de noțiunea de număr ca relație cantitativă determinată, ci numai de primele generalizări, primele delimitări în relațiile contitative nedeterminate din cadrul reprezentărilor numerice ale preșcolarului, care ajunge să încadreze numerele

[4] **În tratarea acestei probleme s-a folosit articolul „Unele particularități ale procesului generalizării la elevi în însușirea numerației și a numărului", de A. Tucicov, publicat în Revista de psihologie nr. 1—2/1955.**

mai mari în noțiunea de „mult", iar pe cele mai mici în noțiunea de „puțin".

Noțiunea de număr se clădește pe baza reprezentărilor numerice. Copiii vin la școală cu un oarecare bagaj de reprezentări numerice, cei care au frecventat grădinița avînd un volum mai mare de reprezentări. Cum la venirea în școală copiii prezintă un mozaic de niveluri de pregătire, învățătorul trebuie să asigure lărgirea și îmbogățirea reprezentărilor copiilor, precum și restructurarea lor, prin scoaterea în relief a însușirilor esențiale.

Elevul își va forma fondul de reprezentări corespunzătoare noțiunii de număr pe baza materialului didactic folosit în timpul lecției. K. D.Ușinski arată că „...copilul gîndește în forme, culori, sunete, senzații în general, și ar forța în zadar și în mod dăunător firea copilului acela care ar voi să-l pună să gîndească altfel. Îmbrăcînd învățămîntul elementar în forme, culori, sunete, într-un cuvînt, făcîndu-l accesibil unui număr cît mai mare de simțuri ale copilului noi facem totodată învățătura noastră accesibilă copilului și intrăm noi înșine în lumea gîndirii copilului." [5]

Lucrînd cu materialul didactic, pe baza indicațiilor date de învățător, elevul observă de data aceasta, nu forma, culoarea, mărimea obiectelor, ci atenția lui se concentrează asupra unei însușiri noi a grupei de obiecte și anume asupra *relației cantitative*, asupra raportului dintre mulțimea de obiecte din grupa respectivă determinată numeric și un singur obiect (cîte obiecte sînt în grupa respectivă). Pentru aceasta este necesar ca elevul să fie îndrumat *cum să observe*, percepția lui să se transforme în observație.

Desprinderea relației cantitative din percepția grupei de obiecte se va face cu atît mai ușor, diferențierea va fi cu atît mai rapidă, cu cît elevul va avea la îndemînă material didactic cît mai variat. Din observarea mai multor grupe de obiecte, elevul va înțelege că poate face abstracție de mărimea, forma și culoarea obiectelor, că esențialul la aceste grupe de obiecte este relația cantitativă (cîți, cîte), care rămîne constantă pentru un număr determinat, indiferent de aspectele exterioare ale grupei de obiecte pe care o reprezintă.

Desprinderea relației cantitative — chiar și în acest stadiu concret de observare și manipulare a materialului didactic — presupune o participare activă a gîndirii, fără de care nu se poate ajunge la sezisarea generalului și esențialului.

Este deosebit de importantă dozarea volumului materialului didactic, gradarea și justa lui folosire. Procesul de desprindere a esențialului din cazurile concrete prezentate este uneori înăbușit de folosirea unui volum prea mare de material didactic. Astfel, am observat că sînt învățători zeloși, care consideră că la clasa I singurul element care asigură tot succesul lecției e folosirea unui volum cît mai mare de material didactic. Numai pentru a demonstra că numărul 5 poate fi alcătuit din grupul de

[5] C. D. Uș i n s k i, Opere pedagogice alese, Edit. de stat did. și ped., 1957, pag. 647.

2 și 3 s-au folosit într-o lecție bile, bețișoare, mai multe feluri de figuri de carton, și desene la tablă. Este adevărat că elevilor le-au plăcut, atît figurile din carton cît și desenele, fiind atractive, dar atenția lor a alunecat de la mărimea grupei de obiecte la particularitățile materialului didactic. În acest caz se produce fenomenul „mascării" (studiat de prof. sovietic Leontiev) — componentele puternice dar neesențiale ale excitantului complex (culoarea, forma) mascînd pe cele slabe dar esențiale.

Alteori saltul spre generalizare se face fără a se asigura o suficientă bază intuitivă, ceea ce prezintă pericolul unui învățămînt formal.

În primul caz formarea noțiunii de număr este îngreuiată de bogăția elementelor concrete, iar în cel de-al doilea este lipsită de baza concretă.

Reprezentările numerice care stau la baza noțiunii de număr, se formează și se îmbogățesc numai în urma perceperii orientate a unor grupe de obiecte constante în ce privește relația cantitativă, variate în ce privește forma, culoarea, mărimea obiectelor. O asemenea percepție se realizează prin *dirijarea observației elevilor.*

„Folosirea mijloacelor intuitive este potrivită și dă rezultate bune numai atunci cînd permite dezvoltarea gîndirii copiilor, comparația, analiza fenomenelor, exprimarea corectă a celor observate. O asemenea folosire a mijloacelor intuitive poate fi reușită numai atunci cînd învățătorul întrebuințează în așa fel cuvîntul încît să organizeze observația, să-i îndrume pe copii spre analiza celor observate". [6]

În felul acesta materialul poate servi, nu numai la înțelegerea noțiunii respective de către copii, ci și la dezvoltarea gîndirii lor.

Pe baza perceperii grupelor de obiecte și a desprinderii relației cantitative, se ajunge la reprezentarea grupei de obiecte. Aceasta situîndu-se pe planul reprezentărilor, avînd un caracter mai larg integrativ, presupune sisteme de legături condiționate la acest nivel.

Prin operarea cu reprezentări cantitative, prin comparațiile cantitative ce se efectuează cu acest prilej, se ajunge la o diferențiere mai fină a raporturilor cantitative. Astfel, gruparea numerelor în raport cu noțiunea „mult", „puțin" este depășită, ajungîndu-se la o generalizare superioară a noțiunii de număr ca relație cantitativă determinată, precum și la generalizarea raportului diferențial dintre numere după mărimea lor.

Prin urmare noțiunea de număr se formează prin desprinderea relației cantitative în cadrul perceperii grupelor de obiecte, prin transpunerea acestei relații pe planul reprezentărilor și apoi prin generalizarea ei. Aceasta se realizează prin dirijarea observației elevilor și a manipulării grupelor de obiecte de către ei, mai întîi sub forma unor relații nedeterminate (mult, puțin) și apoi sub forma unor relații cantitative strict determinate.

Noțiunea de număr se consolidează și se adîncește în sensul că elevul vede tot mai clar în număr o relație cantitativă și-și reprezintă din

[6] I. V. Zancov, **Interacțiunea dintre cuvînt și intuiție în procesul de învățămînt**, Edit. de stat did. și ped., 1957, pag. 26.

ce în ce mai exact mărimea numărului prin compararea diferitelor numere, prin compunerea și descompunerea fiecărui număr.

Desigur că o dată formată noțiunea de număr abstract, ea nu rămîne ruptă de baza intuitivă pe care a fost construită, ci păstrează legătura cu o anumită imagine intuitivă, cu reprezentarea generalizată a grupei corespunzătoare de obiecte. Această grupă însă trebuie să fie organizată și mobilă în același timp, să aibă o variabilitate interioară, ce se poate prezenta sub forma unei scheme vizuale (de exemplu pentru numărul 6), pentru a da posibilitatea operării cu numărul abstract, pen-

o o o o o o o o o o
o o o o o o
o o

tru a ușura înțelegerea compunerii și descompunerii numărului, pentru a ajuta și mai mult la precizarea mărimii numărului în raport cu celelalte numere.

3. Metodica predării primelor zece numere — ca de altfel metodica predării aritmeticii — ține seama de acest drum pe care trebuie să-l facă gîndirea copilului de la concret la abstract, de la particular la general, de la fenomen la esență.

Astfel, cunoașterea fiecărui număr începe cu *formarea numărului* din grupa precedentă la care se adaugă o unitate. Acesta este procedeul de bază pentru formarea numerelor, mai ales în primul concentru, datorită faptului că reprezintă cea mai ușoară formă de alcătuire a unui număr. De aceea prima cunoaștere a numărului trebuie să înceapă cu formarea numărului prin cel mai simplu procedeu.

Deși formarea numărului constituie cel mai simplu mod de compunere a numărului, totuși compunerea și descompunerea numărului (în cît mai multe variante) este un proces mult mai complex decît simpla formare a numărului. De aceea aceste două etape metodice nu trebuie confundate.

Formarea numărului constitue introducerea în cunoașterea numărului respectiv. După aceasta urmează recunoașterea în realitatea obiectivă a grupelor de obiecte pe care le reprezintă numărul respectiv sau *cercetarea grupelor naturale de obiecte*. Aceasta reprezintă o cunoaștere a fenomenului dar nu și a esenței sale. Pe baza perceperii grupelor naturale de obiecte, elevul desprinde relația cantitativă (4 picioare ale scaunului, 4 roți ale carului, 4 ochiuri de geam etc. — care reprezintă aceeași cantitate, indiferent despre ce fel de obiecte ar fi vorba). Aceasta este o generalizare elementară.

Numărarea înainte și înapoi ajută la precizarea locului numărului respectiv în șirul natural de numere. Totodată însă numărarea unor grupe de obiecte ajută și la formarea unor reprezentări clare în ce privește mărimea numerelor (grupa de 5 bile e mai mică decît cea de 6 bile cu o bilă) și la determinarea locului numerelor, nu numai după succesiunea denumirii lor, ci după mărimea grupei de obiecte pe care o reprezintă. Acum se poate face și compararea numerelor după mărime.

Insușirea componenței numărului (compunerea și descompunerea numărului) reprezintă un proces de analiză și sinteză, care precizează în mintea elevului mărimea numărului, prin demonstrarea posibilităților de compunere și descompunere a lui, care întărește convingerea că numărul este o relație cantitativă.

Desigur că în fiecare dintre aceste etape metodice se pornește de la concret spre abstract — se demonstrează de către învățător, elevii lucrează cu materialul didactic, se prezintă figuri numerice sau desene, se apelează la reprezentările elevilor și se generalizează esențialul noțiunii de număr. În fiecare etapă se ajunge la desprinderea relației cantitative la un nivel superior, pe drumul de la fenomen la esență.

Astfel în prima etapă se ajunge la o generalizare de un nivel inferior, privind o singură posibilitate de formare a numărului (dacă la 4 adăugăm o unitate formăm numărul 5). Este vorba însă de o primă abstractizare și generalizare, întrucît sînt lăsate la o parte aspectele particulare, făcîndu-se abstracție de obiectele cu care s-a lucrat și se dă o primă imagine a raportului cantitativ dintre cele două numere vecine (4 și 5).

În cea de a doua etapă, cercetînd grupele naturale de obiecte, de la nivelul generalizării precedente se merge din nou la elementele concrete și prin perceperea grupelor de obiecte pe care le poate reprezenta numărul respectiv, ne putem ridica la o generalizare de un nivel superior. De data aceasta baza intuitivă și mai bogată duce la o generalizare mai cuprinzătoare. Numărul, ca relație cantitativă, indiferent de obiectele pe care le reprezintă, devine tot mai clar.

Cu numărarea înainte și înapoi și cu însușirea componenței numărului se ajunge la esența noțiunii de număr. Prin compararea mărimii numerelor, prin analiza și sinteza numărului respectiv, făcută mai întîi în mod concret cu ajutorul materialului didactic, elevii sînt conduși la o generalizare de cel mai înalt nivel, la noțiunea de număr abstract.

Iată dar că noțiunea de număr, se formează în spirală ascendentă parcurgînd de fiecare dată drumul de la concret la abstract, dar ridicîndu-ne de fiecare dată pe o treaptă nouă, superioară de generalizare, pătrunzînd treptat de la fenomen la esență.

Dacă nu se urmărește drumul firesc al cunoașterii sau dacă se grăbește parcurgerea acestui drum, se ajunge la o cunoaștere formală, superficială a numărului și a numerației, la o însușire mecanică a acestor noțiuni.

Practica predării primelor zece numere ridică multe probleme, atît în ce privește numerația orală cît și cea scrisă. Cifra este semnul numărului ; cunoscînd cifrele de tipar și învățînd să citească și să scrie cifrele de mînă, elevii își consolidează cunoștințele legate de numărul respectiv.

Am întîlnit (la școlile elementare nr. 51, 152, 154 din București) lecții în care învățătorii au folosit în mod creator materialul didactic, ilustrațiile din manual, desene și figuri numerice, lecții interesante în care s-au preocupat de formarea la copii a noțiunii de număr. Întîlnim însă și cazuri de aplicare formală a indicațiilor metodice, cazuri de lecții aride, lipsite de un conținut interesant, preocuparea principală a acestor lecții fiind aceea de a-i „învăța" pe elevi să numere și cel mult să scrie cifrele.

Mulți învățători întîmpină greutăți în predarea numărului 10, care de altfel nu se deosebește de predarea numerelor precedente. Este prematur a explica elevilor în această etapă noțiunea de zece ca unitate de calcul, precum și rolul lui „zero" în scrierea cifrei 10. Aceasta se va face în cadrul predării numerelor pînă la 20, cînd elevii vor cunoaște componența zecimală a acestor numere, precum și locul unităților și al zecilor în scriere. Acum în concentrul I însă numărul 10 se predă la fel ca numerele care reprezintă un grup de unități.

Elevii întîmpină cele mai multe greutăți la compunerea și descompunerea numărului, aceasta reprezentînd operația cea mai grea, iar experiența lor fiind redusă în acest domeniu. Dar această sarcină nu e totdeauna clară nici pentru unii învățători care transformă lecțiile de predarea numerației în lecții de predare prematură a unor operații de adunare și scădere, făcînd din fiecare posibilitate de grupare a numărului respectiv un exercițiu de adunare ($3 + 2 = 5$; $4 + 1 = 5$), o generalizare la care se ridică pe baza adunării concrete a obiectelor și pe care uneori o și scriu la tablă ($5 = 4 + 1$; $5 = 2 + 3$; $5 = 2 + 2 + 1$). Aceasta se petrece într-o perioadă cînd noțiunea de adunare, ca operație aritmetică, precum și semnul adunării ($+$) nu sînt cunoscute de elevi, într-o perioadă cînd n-au învățat încă toate numerele pînă la 10.

Este indiscutabil că între numerație și operațiile aritmetice și mai ales între numerație și adunare și scădere există o strînsă legătură, numerația directă fiind în esență adunarea *repetată* a aceleiași cantități, iar numerația inversă scăderea repetată a aceleiași cantități.

De asemenea operația de compunere și descompunere a unui număr pregătește pe elevi pentru însușirea operațiilor de adunare și scădere, pune bazele acestor operații aritmetice. Dar aceasta nu ne îndreptățește să le confundăm.

Datorită acestei strînse legături dintre numerație și calcul, în domeniul metodicii nu s-a ajuns la o părere unanimă în ce privește modul de îmbinare a predării adunării și scăderii pe parcursul predării primelor zece numere. Vechiul manual de aritmetică (ed. 1952) introducea operații de adunare și scădere după predarea primelor cinci numere, predarea numerelor următoare fiind însoțită și de o serie de calcule (adunări și scăderi) în limita numărului respectiv, pentru a consolida însușirea componenței numărului. Aceasta a dus la un amestec al predării numerației și al adunării și scăderii.

Noul manual (ed. 1957) rezolvă această problemă în sensul că nu include nici un fel de calcule în predarea primelor zece numere, adunarea și scăderea urmînd după ce se cunosc aceste numere. Chiar dacă operația de compunere și descompunere a numărului reprezintă în esență un calcul, totuși între aceasta și operația de adunare și scădere sînt unele deosebiri. Cînd compune sau descompune un număr, elevul lucrează cu o grupă determinată pe care o analizează în grupe mai mici și o recompune pentru a-și da seama de părțile din care e alcătuită, pentru a înțelege posibilitățile de a o alcătui sau descompune. Aceasta ajută la cunoașterea mărimii numărului și la consolidarea noțiunii de număr. Și o operație de adunare (scădere) presupune un proces de ana-

liză și sinteză, dar pe o treaptă superioară, care implică generalizări de un nivel corespunzător. În acest caz se însumează, nu părțile unei grupe determinate de obiecte, nu părțile componente ale unui număr, ci grupe diferite de obiecte, numere independente. Noțiunea de operație aritmetică (adunare, scădere) [7] este o noțiune deosebită de aceea de număr și numerație. Procesul de formare a noțiunii de operație aritmetică își are specificul său. De aceea nu putem amesteca predarea unor adunări și scăderi — fie chiar cu intenția de a consolida însușirea de către elevi a componenței numărului cu predarea numerației. Însușirea componenței numărului nu trebuie să meargă pînă la calcule, ba chiar la scrierea acestor calcule, ci stabilirea posibilităților de grupare a unui număr se poate face cu ajutorul materialului didactic, a desenelor și cel mult să se verbalizeze de către elevi, fără a se folosi termeni care se referă la operații aritmetice.

Astfel pentru a demonstra elevilor posibilitățile de compunere și descompunere a numărului 4 nu trebuie să ajungem la adunări ca numere pînă la 4 (3 + 1; 2 + 2; 1 + 3), ci, așa cum procedează unii învățători (de ex. învățătoarea A. G. de la șc. elementară nr. 51), să cerem elevilor să grupeze pe bancă 4 bețișoare sau cerculețe, sau să observe ilustrațiile din manual (pag. 13) — cum sînt așezate rîndunelele, cum sînt așezate prunele — sau (așa cum procedează învățătoarea V. A. de la șc. elementară nr. 154) să indicăm elevilor în cîte grupe să despartă numărul de obiecte cu care lucrează, dacă grupele trebuie să fie egale sau diferite ca mărime și să consolidăm aceste posibilități de grupare prin figurile numerice.

4. Datorită faptului că în lecțiile de predare a primelor zece numere nu se acordă toată atenția formării noțiunii de număr și se amestecă și elemente ale predării adunării și scăderii, elevii ajung să cunoască bine denumirea și ordinea numerelor, dar nu au clară reprezentarea mărimii numărului, avînd posibilități reduse de compararea numerelor. Aceasta ne-a confirmat-o studiul pe care l-am întreprins pe un număr de 496 elevi ai claselor I de la diferite școli din București pentru constatarea gradului de însușire a numerației din primul concentru. La cîteva din aceste clase am urmărit și condițiile în care s-a făcut predarea primelor zece numere, ba chiar am intervenit cu unele îndrumări. Pentru aceasta, a doua zi după ce s-a terminat predarea primelor zece numere, deci înainte de a se face consolidarea cunoștințelor din acest capitol, la fiecare clasă am dat elevilor cîte o lucrare în care aveau de răspuns la următoarele patru probe:

1. Între ce numere se află numărul: 2, 5, 9?
2. Din ce e compus numărul: 6, 9?
3. Așezați după mărime numerele: 9, 2, 5, 3, 7.
4. Numărați de la 10 înapoi.

Cele patru probe urmăreau să stabilească în ce măsură cunosc elevii locul numerelor în șirul natural de numere, componența lor, mărimea

[7] Reținem ca operații aritmetice numai adunarea și scăderea, întrucît numai acestea se predau în primul concentru.

numerelor în comparație cu alte numere, precum și ordinea șirului natural de numere.

La 5 clase I probele s-au dat în anul școlar 1956/1957, cînd predarea numerelor a fost însoțită de calcule. La aceste clase cea de a treia probă a constat din adunări și scăderi cu primele zece numere (4 + 2; 7 + 2; 5 + 4; 6 + 3; 9 — 2).

La 11 clase I probele s-au dat în anul școlar 1957/1958 cînd predarea numerelor n-a fost însoțită de calcul. S-au obținut următoarele rezultate:

Anul	Nr. elevi	Rezolvat corect toate probele	%	Rezolvat parțial	%	Greșit toate probele	%
1956	157	49	31	72	46	36	23
1957	339	89	26	209	61	41	12
Total	496	138	28	281	57	77	15

Din analiza rezultatelor observăm că nu este o diferență prea mare între cele două grupe de elevi. De altfel comparația e foarte relativă deoarece au variat mai multe condiții.

Rezultatele obținute pe total arată însă că un număr destul de mic de elevi au reușit să răspundă la toate probele (28%), cei mai mulți reușind să răspundă numai la o parte din aceste probe.

Rezultatele pe probe:

Anul	Proba							
	I	%	II	%	III	%	IV	%
1956	85	54	80	51	79	50	125	80
1957	219	65	172	50	148	44	270	80
Total	304	61	252	51	227	46	395	80

Analizînd rezultatele pe probe observăm că proba cea mai ușoară la care au răspuns cei mai mulți elevi (80%) a fost numărarea propriu-zisă, prezentarea șirului natural al primelor zece numere. Cu toate că li s-au cerut să facă numărarea în ordine inversă — de la zece înapoi — totuși aceasta n-a constituit o dificultate pentru cei mai mulți elevi, deoarece succesiunea numerelor, fie chiar și numai sub forma unui stereotip verbal, s-a fixat bine. Dacă această succesiune a numerelor ar fi fost însușită în mod conștient pe baza comparării mărimii numerelor și

nu pe baza memorării denumirii numerelor, atunci toți elevii care au răspuns la această probă ar fi trebuit să răspundă și la proba I (să determine locul unor numere față de numerele vecine). La această probă au răspuns 61%, deci majoritatea, rămînînd un procent de 19% care au răspuns la proba IV dar n-au răspuns la proba I.

Proba II (precizarea componenței numărului) și proba III (precizarea mărimii numărului prin comparație cu alte numere) reprezentau probele cele mai grele. La proba II au răspuns 51% din elevi, iar la proba III numai 46%. Aceste rezultate arată că elevii respectivi cunosc bine succesiunea numerelor și locul fiecărui număr, dar cunosc slab mărimea numărului și au foarte slabe posibilități de a compara numerele după mărime.

De altfel, în practică în lecțiile de predarea primelor zece numere, elementele de comparare a mărimii numerelor sînt foarte sărace, ba chiar în multe cazuri lipsesc. Dacă numărarea înainte și înapoi se face numai pentru a fixa șirul denumirii numerelor și nu pentru a preciza locul numărului respectiv în șirul natural de numere și pentru a-i determina mărimea în raport cu mărimea celorlalte numere cunoscute, dacă operația de compunere și descompunere a numărului nu se face în scopul de a cunoaște numărul și mărimea lui prin grupele din care poate fi alcătuit, ci în scopul de a efectua operații de adunare în cadrul numărului respectiv, este explicabil de ce elevii știu numai să „înșire numerele", dar nu cunosc mărimea lor. Această tendință a elevilor de a învăța numerația memorînd denumirea numerelor o dovedesc și următoarele aspecte: Pentru a determina locul numerelor 2, 5, 9, mulți elevi au completat șirul de numere: 1, *2*, 3; 4, *5*, 6; 8, *9*, 10; cînd li s-a cerut să așeze după mărime numerele 9, 2, 5, 3, 7, nu s-au putut dispensa de celelalte numere și le-au scris pe toate în succesiunea naturală (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9). De asemenea, unii elevi pentru a număra în ordine inversă au scris mai întîi numerația directă. Toate acestea dovedesc că chiar o parte din elevii care au rezolvat probele respective nu cunosc numerele după mărime și nu au posibilitatea de a le compara, ci s-au folosit de reproducerea mecanică a șirului de *„cuvinte-număr"*.

Dacă urmărim rezultatele în raport cu condițiile diferite în care s-a făcut predarea primelor zece numere, observăm diferențe foarte mari. Să luăm de exemplu trei clase din aceeași școală:

Clasa	Nr. elevi	Rezolvat corect	%	Parțial	%	Greșit	%	Proba							
								I	%	II	%	III	%	IV	%
I A	30	10	33	17	57	3	10	24	80	17	57	14	47	27	90
I C	31	12	39	19	61	—	—	24	77	24	77	17	55	26	84
I D	35	3	9	27	77	5	14	19	54	4	11	7	20	28	80

Dacă la proba I și IV diferența între cele trei clase nu este așa de mare, apoi la probele II și III este semnificativă (proba II au rezolvat-o la clasa I A 51%, I C 77% iar I D numai 11%; proba III clasa I A 47%, I C 55%, iar I D 20%). Această diferență e explicabilă. La clasa I D învățătoarea, lipsită de experiență în munca didactică reducea predarea numerației la memorarea de către elevi a șirului de numere, preocupîndu-se mai mult de predarea scrierii cifrelor, numerația orală fiind considerată ușor de învățat de către elevi și chiar cunoscută. La această clasă apare clar faptul că elevii și-au însușit mecanic numerația, întrucît ei răspund într-un procent destul de mare la proba IV (80% — numărarea de la 10 înapoi), într-un procent mai mic la proba I (54% — determinarea locului unor numere), dar într-un procent extrem de mic la proba II-a (11%) și a III-a (20%) în care li se cerea tocmai să dovedească însușirea conștientă a numerației, cunoașterea mărimii numerelor și a componenței lor.

Se observă că la clasele unde învățătorii au lucrat cu elevii compunerea și descompunerea numerelor cu material didactic, cu desene, scheme, elevii au reușit să arate cît mai multe posibilități de compunere a numerelor respective.

La clasele unde nu s-a insistat asupra componenței numărului, puțini elevii au reușit să răspundă și aceștia au prezentat numai una sau două posibilități de grupare a numărului. Cei mai mulți au format grupe întîmplătoare, prezentîndu-le sub forma unor adunări scrise incorect.

Este interesant faptul că atunci cînd elevii au arătat prin desen (cerculețe, pătrate, puncte) componența numărului, răspunsurile lor au fost în majoritatea cazurilor corecte. Atunci însă cînd au arătat aceasta prin cifre, cei mai mulți elevi au făcut greșeli. Cifra fiind un simbol e mai puțin grăitoare pentru gîndirea concretă a copilului decît desenul figurilor numerice, care exprimă într-un mod mai clar și mai intuitiv componența numărului. De aceea figurile numerice trebuie să ocupe un loc important în materialul didactic ce se folosește în predarea primelor zece numere.

În ce privește clasele la care predarea numerelor a fost însoțită de calcule (în anul 1956), se observă că elevii au întîmpinat cele mai multe greutăți la efectuarea acestor calcule. La unele clase la proba a III-a (privind efectuarea unor calcule cu numere pînă la zece) majoritatea elevilor (83%) n-au răspuns, iar la alte clase, toți elevii care au răspuns greșit — au comis greșeli de calcul. Dacă mai adăugăm faptul că după terminarea predării primelor zece numere mulți elevi confundă cifra 6 cu 9, fenomen frecvent întîlnit din cauza asemănării acestor cifre, că inversează în scriere cifra 3 și 6 (ε, ∂), că nu cunosc rostul semnelor aritmetice (1 2 + = 3) sau că în mod frecvent confundă semnul adunării cu cel al scăderii (7 — 2 = 9; 5 + 4 = 1; 9 + 3 = 6), e suficient pentru a conchide că amestecul acestor calcule în lecțiile de predare a numerației nu fac decît să nu se învețe la timp nici numerația și nici operațiile aritmetice. De altfel noul manual de aritmetică rezolvă pozitiv această problemă, prezentînd componența numerelor, nu prin calcule cu cifre, ci prin ilustrații cu grupe de obiecte.

Este necesar ca în predarea cifrelor care se aseamănă mai mult sau mai puțin (6, 9; 5, 2) să se facă diferențierea elementelor grafice și a poziției lor, pentru ca elevii să nu le confunde.

5. a) Din constatările făcute în legătură cu însușirea primelor zece numere de către elevi rezultă că există o tendință de însușire mecanică a acestora. Elevul vine în școală cu cunoașterea șirului de numere, cu un reflex verbal format la denumirea numerelor, iar preocuparea învățătorului nu depășește de multe ori acest nivel (repetarea denumirii numerelor însușite mecanic).

Preocuparea principală în predarea primelor zece numere trebuie să constea nu numai în întărirea acestui stereotip verbal, ci și în refacerea acestei stereotipii dinamice printr-un stereotip în care să introducem sensul de relație cantitativă, de mărimea numărului, adică să umplem cu conținut noțiunea de număr despre care copiii nu cunosc decît, cel mult, denumirea și succesiunea.

În concluzie reținem că predarea primelor zece numere, punînd bazele numerației, trebuie tratată cu multă atenție, urmărind formarea la elevi a noțiunii de număr, folosind reprezentările numerice cu care vine copilul în clasa I și parcurgînd drumul de la concret la abstract, de la fenomen la esență.

Justa dozare și gradare a materialului didactic, precum și justa lui folosire poate ajuta atît la formarea noțiunii de număr, cît și la dezvoltarea gîndirii elevilor.

În fața învățătorului predarea primelor zece numere nu trebuie să se oprească numai la cunoașterea de către elevi a denumirii și ordinii acestor numere, ci să meargă la generalizarea esențialului noțiunii de număr, prin formarea unor reprezentări clare despre mărimea numerelor, prin însușirea conștientă de către elevi a componenței numerelor, prin compararea lor.

b) De asemenea, nu trebuie să încărcăm lecțiile de predarea primelor zece numere cu preocupări suplimentare și mai ales cu calcule abstracte cu numerele. Este vorba de primele numere pe care le învață elevii, iar amestecul operațiilor aritmetice cu numerația — în această etapă — poate dăuna însușirii conștiente a numerelor și numerației. Primele elemente de calcul ce se introduc în cadrul predării primelor zece numere trebuie să se refere la un calcul concret cu obiectele, adică la compunerea și descompunerea numărului în mod concret.

Preocuparea pentru însușirea conștientă a primelor zece numere contribuie la dezvoltarea gîndirii elevilor și ușurează însușirea noțiunilor aritmetice de către ei.

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НУМЕАЦИИ НА ПЕРВОМ КОНЦЕНТРЕ

(резюме)

На основе установленных фактов практики в связи со встречающимися трудностями и недостатками в обучении первых десяти чисел, статья трактует этот вопрос с теоретической и практической точки зрения.

В статье подчеркивается значение первых десяти чисел, которые являются „алфавитом нумерации" и обосновываются с научной точки зрения, применяемые методические приемы, показывая, что главное чтобы учащиеся представили величину число поняли число как количественное отношение, не ограничиваясь только запоминанием названий чисел.

Представле также процесс формирования понятия числа. На основе направленного наблюдения группы предметов, у учащихся под руководством учителя, обрисовывается количественное отношение сначала в общей форме (много, мало), а потом в определенной форме, познавая число как определенную величину.

В последней части статьи представлены проведенные эксперименты с целью показа степени сознательного усвоения учащимися первых десяти чисел. Требуя от учащихся в момент когда закончилась подача первых десяти чисел, ответить на четыре проды, чтобы определить величину и компонент этих чисел, установилось, что многие учащиеся могут повторить ряд чисел, но не могут определить величину чисел посредством их сопоставлений. Это доказывает, что еще существует тенденция механического усвоения этих чисел.

Анализируя причины, автор предлагает пути для улучшения обучения первых десяти чисел по линии обеспечения сознательного усвоения этих чисел и развития мышления учащихся.

QUELQUES PROBLÈMES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DE LA NUMÉRATION DU PREMIER CONCENTRE

(Résumé)

En s'appuyant sur des constatations pratiques relatives aux difficultés et aux lacunes rencontrées dans l'enseignement des dix premiers nombres, l'auteur de l'article traite ce problème, tant sous son aspect théorique que pratique.

Il y insiste sur l'importance des dix premiers nombres, qui représentent „l'alphabet de la numération", en motivant du point de vue scientifique les procédés utilisés et en montrant que l'essentiel serait que les élèves arrivent à se représenter la valeur des nombres, à considérer les nombres comme une relation quantitative et non à se limiter uniquement à mémorer leur nom.

On y présente ensuite le processus de formation de la notion de nombre. A force de la manipulation et de l'observation dirigée des groupes d'objets, l'élève se rend compte - sous la direction de son maître - de la relation quantitative, d'abord sous une forme généralisée (beaucoup, peu) et ensuite sous une forme déterminée, en arrivant ainsi à connaître le nombre en tant que dimension exacte.

Dans la dernière partie de l'article on présente les expériments organisés en vue de démontrer la capacité des élèves de s'approprier d'une manière consciente les dix premiers nombres.

En demandant aux élèves de répondre à quatre épreuves, aprés avoir terminé l'enseignement des dix premiers nombres en vue de déterminer leur valeur et leur composition, on a constaté que beaucoup d'élèves réussissent à reproduire la série de nombres, mais ne sont pas capables de déterminer leur valeur par la comparaison. Cela prouve qu'il existe encore la tendance d'apprendre mécaniquement ces nombres.

En y analysant les causes, l'auteur propose certaines solutions pour améliorer l'enseignement des dix premiers nombres, et pour assurer une assimilation consciente de ces nombres et un développement du raisonnement des élèves.

N. K. KRUPSKAIA ŞI UNELE PROBLEME ALE ÎNVĂŢĂMÎNTULUI POLITEHNIC

I. CREMER
Director adjunct al
Institutului de şt. pedagogice
şi
A. COMAN
Cercetător principal —
Institutul de şt. pedagogice

La 5 martie 1939, a apărut revista „Azi", publicaţie legală folosită de Partidul Comunist din Romînia, un scurt articol necrolog intitulat: „A murit Krupskaia". Era printre puţinele articole despre Krupskaia apărute la noi în regimul trecut. Autorul arăta printre altele: „Publicistă şi luptătoare de renume mondial, Krupskaia a tipărit o seamă de lucruri politice, pedagogice şi literare". Aprecierea, făcută acum 19 ani, că activitatea Nadejdei Konstantinovna Krupskaia e de „renume mondial" îşi păstrează şi astăzi valabilitatea. Munca ei pe tărîmul teoretic şi practic al educaţiei comuniste e un bun de preţ nu numai al pedagogiei sovietice ci şi al gîndirii pedagogice progresiste de pretutindeni.

In februarie 1959 se vor împlini 90 de ani de la naşterea Nadejdei Konstantinovna Krupskaia. Sărbătorirea acestui eveniment va fi un nou prilej de intensificare a studierii multilaterale a moştenirii ei pedagogice de popularizare a ideilor sale înaintate. Şi aceasta nu numai în U.R.S.S. ci şi în celelalte ţări în care se realizează acum practic sarcinile educaţiei comuniste, ca de exemplu în ţara noastră.

La noi, numele N. K. Krupskaia, lucrările ei traduse şi publicate în anii anteriori (Despre pionieri, 1951 şi Opere pedagogice alese, 1952) sînt bine cunoscute. Valoarea şi actualitatea ideilor ei pedagogice ne impun însă să-i cunoaştem mult mai profund opera. Munca noastră teoretică şi practică pe tărîmul educaţiei comuniste, problemele care ni se pun zi de zi pot căpăta un sprijin şi mai eficace printr-o mai temeinică cunoaştere a concepţiei pedagogice a N. K. Krupskaia, a felului în care ea a rezolvat o serie de probleme de bază ale educaţiei comuniste.

Krupskaia şi-a format, dezvoltat şi cristalizat ideile sale pedagogice înaintate în procesul luptei revoluţionare a partidului comunist leninist, pentru traducerea în viaţă a învăţăturii marxist-leniniste, pentru realizarea noii orînduiri sociale. Numele ei se leagă strîns de începuturile şcolii sovietice, de lupta pentru găsirea căilor concrete de educaţie comunistă a tineretului nou.

Înțelegînd în mod just scopurile școlii sovietice, structural deosebite față de școala burgheză, precum și legătura dintre școală și condițiile social-economice ale construirii socialismului, Krupskaia a răspuns cu competență la o serie de probleme imediate care se cereau lămurite și rezolvate teoretic și practic.

Preocupările și ideile pedagogice ale N. K. Krupskaia sînt numeroase și variate; toate izvorăsc însă, dintr-o singură sursă, sînt subordonate unei singure probleme mari: problema educației comuniste, a formării constructorului activ și conștient al comunismului. Aceasta le conferă viabilitate, actualitate, le dă, am putea spune, chiar caracterul de *sistem pedagogic*, în care diferitele părți componente sînt strîns legate între ele, converg spre același țel.

O problemă a educației comuniste, pe care o întîlnim deseori în lucrările pedagogice ale N. K. Krupskaia și de care ea a fost intens preocupată, este educația prin și pentru muncă și învățămîntul politehnic.

Viața și activitatea ei ne stau mărturie în acest sens. Începuturile politehnizării școlii sovietice de cultură generală după Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, toate căutările îndrăznețe de a găsi un drum nou spre a realiza unirea învățămîntului cu munca productivă pe baza concepției marxist-leniniste sînt legate strîns de numele Nadejdei Konstantinovna Krupskaia.

Amintim în acest sens faptul că, pentru prima sesiune a Consiliului științific de stat din mai 1929, N. K. Krupskaia a elaborat tezele pentru referatul „Despre politehnism", iar în august 1930, cu prilejul primului Congres unional politehnic din Uniunea Sovietică, N. K. Krupskaia a ținut cuvîntul de deschidere, în care a arătat că noile condiții de dezvoltare ale U.R.S.S. impuneau trecerea cît mai rapidă de la propaganda pentru introducerea elementelor de învățămînt politehnic la realizarea lui în mod concret, în școala sovietică.

La diferite întîlniri, congrese ale pionierilor, N. K. Krupskaia a insistat cu multă tărie asupra importanței învățămîntului politehnic, asupra sarcinilor ce reveneau în această direcție organizației de pionieri.

În ceea ce privește lucrările cu caracter pedagogic ale N. K. Krupskaia, nu trebuie să uităm că ideea educației prin muncă o găsim prezentă chiar în primele ei articole. De pildă, în articolul „Este necesar ca băieții să învețe *treburile femeiești*"?, apărut în 1909, ea apreciază că munca asemănătoare atît a băieților cît și a fetelor, constituie una din căile pentru a obține egalitatea în drepturi a femeilor cu bărbații.

Lucrările mai importante în care Krupskaia a dezbătut problemele învățămîntului politehnic sînt: „Învățămîntul public și democrația" (1915) și „Școala vieții" (1930), precum și articolele: „Despre învățămîntul politehnic" (1929), „Teoria și practica" (1931), „Pentru o școală politehnică leninistă" (1931), „Rolul lui Lenin în lupta pentru un învățămînt politehnic" (1932), „Drumul parcurs" (1932) etc.

Preocupări în legătură cu învățămîntul politehnic apar însă și în alte articole, consacrate unor probleme generale sau speciale ale educației comuniste. Acest lucru se explică, în primul rînd prin importanța pe care

Krupskaia o acordă învăţământului politehnic ca problemă cheie a dezvoltării şcolii şi economiei sovietice. Pe de altă parte, sezisînd în mod just legătura dintre învăţământul politehnic şi celelalte părţi componente ale educaţiei comuniste, Krupskaia considera că ideia învăţământului politehnic, nu poate fi ruptă de concepţia generală nouă, esupra educaţiei.

Înainte de a contura însă ideile Nadejdei Konstantinovna despre învăţământul politehnic credem necesar să ne oprim puţin asupra lucrării „Învăţământul public şi democraţia". În această lucrare scrisă în 1915 din îndemnul lui V. I. Lenin, N. K Krupskaia cercetează în mod ştiinţific rădăcinile istorice ale învăţământului politehnic în dezvoltarea gîndirii pedagogice mondiale. Urmărind istoric problema învăţământului politehnic, Krupskaia a analizat „cum s-a schimbat conţinutul acestei idei în funcţie de condiţiile economice generale şi, datorită acestui fapt, care e clasa socială ce caută să întruchipeze în viaţă şcoala muncii". [1]

Referindu-se la condiţiile social-economice ale Europei apusene, la sfîrşitul secolului al XVIII-lea şi începutul secolului al XIX-lea, N. K. Krupskaia arată că, datorită transformărilor istorice petrecute în acea epocă, problema îmbinării învăţământului cu munca productivă a început să fie discutată de o serie de oameni de seamă din acele timpuri, dintre care unii s-au străduit s-o transpună chiar în viaţă, s-o realizeze experimental.

În acest sens, Krupskaia aminteşte, de pildă, de experienţa lui Pestalozzi la şcoala din Neuhof, în Elveţia şi de şcoala din New Lamarck a socialistului utopic englez, Robert Owen. Comparînd modul lor diferit de a vedea şi rezolva problemele educaţiei, Krupskaia arăta clar, că aceasta se explică prin însuşi nivelul deosebit de dezvoltare a relaţiilor capitaliste, în condiţiile cărora aceştia au trăit.

Clasa muncitoare a preluat, dezvoltat şi completat tot ce era pozitiv, viabil în diferitele păreri exprimate, în decursul timpului, în legătură cu rolul îmbinării producţiei cu învăţămîntul. „Dar meritul principal al clasei muncitoare, subliniază Krupskaia, constă în faptul că ea a arătat strînsa legătură dintre aceste concepţii şi necesităţile dezvoltării industriale, că a arătat cum această dezvoltare duce în mod inevitabil la necesitatea îmbinării învăţământului cu munca multilaterală productivă a copiilor şi cum această îmbinare pregăteşte înlăturarea diviziunii muncii care există în prezent în societate.

Marx a prelucrat această problemă în multiplele ei aspecte, iar Engels avea un punct de vedere identic cu cel al lui Marx [2].

Vorbind despre Marx şi Engels, Krupskaia care a expus pentru prima oară în mod sistematic învăţătura lor despre învăţămîntul politehnic, a insistat asupra faptului că ei au ajuns la ideea necesităţii unirii învăţămîntului cu munca productivă, la necesitatea unui învăţămînt politehnic,

[1] N. A. Konstantinov: Viaţa şi activitatea pedagogică a Nadejdei Konstantinovna Krupskaia, Edit. de stat pedagogie şi psihologie, Bucureşti, 1949, p. 20.

[2] N. K. Krupskaia: Opere pedagogice alese, Edit. de stat didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1952, p. 62.

pe baza analizei amănunțite a dezvoltării societății capitaliste, a dezvoltării științei și a tehnicii moderne.

Totodată, Krupskaia a reliefat ideea susținută de Marx și Engels că acest sistem de educație va duce nu numai la mărirea producției sociale, ci va constitui singura cale pentru a forma oameni multilateral dezvoltați [3].

Prezentarea istorică a problemei educației prin muncă și a învățămîntului politehnic în lucrarea „învățămîntul public și democrația", scoate tocmai în evidență superioritatea ideilor marxiste, baza lor științifică și faptul că învățămîntul politehnic reprezintă etapa superioară, progresistă, a ideii educației prin muncă.

Krupskaia a insistat mult mai larg asupra rolului lui V. I. Lenin în lupta pentru crearea unui învățămînt politehnic în U.R.S.S. (Un articol, publicat în 1932, poartă chiar titlul „Rolul lui Lenin în lupta pentru un învățămînt politehnic"). Ea amintește faptul că încă din 1897, cînd marxismul abia începuse să se afirme în Rusia, Lenin, în articolul „Cîteva perle din proiectele utopice ale narodnicilor", demascînd caracterul reacționar al proiectului de reformă școlară al narodnicului Iujakov, a formulat idei înaintate asupra necesității îmbinării învățămîntului cu munca productivă, în vederea educării unui tineret nou.

Krupskaia arată apoi, că V. I. Lenin, elaborînd în 1917 proiectul de program al P.C.U.S., la punctul privitor la școală, a subliniat în mod deosebit obligativitatea muncii sociale productive a elevilor. După Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, Lenin s-a interesat de aproape de înființarea școlilor în care să se realizeze învățămîntul politehnic, căruia îi acorda o importanță uriașă pentru construirea socialismului și comunismului.

Cunoscînd operele lui Marx, Engels și Lenin, călăuzindu-se după directivele P.C.U.S., N. K. Krupskaia a căutat, timp de peste 20 de ani, să găsească căile de realizare concretă a învățămîntului politehnic în școala sovietică.

N. K. Krupskaia a socotit în mod just că nu se poate concepe formarea unui om nou în societatea socialistă, fără a folosi în acest scop pîrghia atît de puternică a învățămîntului politehnic, văzut ca parte componentă esențială a educației comuniste a tineretului.

În societatea socialistă munca trebuie să joace rolul unui mijloc puternic de dezvoltare armonioasă a generației tinere, de pregătire a ei pentru societatea fără clase sociale. De aceea, N. K. Krupskaia cerea ca, în organizarea muncii elevilor în școala sovietică să se urmărească totdeauna realizarea scopului ei educativ, în cadrul educației comuniste. Educația trebuie să cultive la copii, încă din grădiniță, interesul pentru muncă pentru tehnică; acest interes trebuie dezvoltat și întărit mereu, o dată cu trecerea copiilor de la o treaptă la alta de învățămînt.

[3] N. K. Krupskaia va reveni și cu alte ocazii asupra ideilor lui Marx și Engels în legătură cu problema învățămîntului politehnic. Printre altele, i-a consacrat lui Marx un studiu special, publicat în revista „Bolșevic" în 1933: „Marx despre educația comunistă a tinerei generații". Dezbătînd tezele generale ale lui Marx privind educația comunistă a tinerei generații, Krupskaia se oprește mai pe larg asupra învățămîntului politehnic.

Se înţelege că în sfera noţiunii de educaţie prin muncă sînt cuprinse note mult mai numeroase decît acelea care se raportează la învăţămîntul politehnic; nu se poate totuşi concepe învăţămînt politehnic fără educarea prin şi pentru muncă a elevilor. De aceea, Krupskaia a legat strîns problemele educaţiei prin muncă şi pentru muncă cu învăţămîntul politehnic (deşi privind istoric evoluţia ideilor lui Krupskaia — raportul dintre aceste noţiuni nu este, totdeauna, delimitat în mod clar).

N. K. Krupskaia cerea ca şcoala sovietică să devină o şcoală, în care elevii să înveţe să muncească în chip nou, să fie educaţi în spirit comunist. Această şcoală e şcoala politehnizată.

Vorbind despre importanţa învăţămîntului politehnic, Krupskaia a relevat necesitatea lui atît pentru dezvoltarea generală a marii industrii, care prin schimbările ei tehnice permanente cere un muncitor care să se poată adapta la condiţiile noi ale producţiei, cît şi pentru situaţia specială a Uniunii Sovietice care păşise pe drumul dezvoltării industriei socialiste şi avea nevoie de muncitori, bine pregătiţi, cu un larg orizont politehnic.

O primă problemă, căreia Krupskaia a căutat să-i dea un răspuns ştiinţific, este aceea a delimitării, a precizări conţinutului noţiunii de învăţămînt politehnic. Era cu atît mai necesară rezolvarea justă a acestei probleme, cu cît în condiţiile timpului, Krupskaia a trebuit să lupte împotriva unor denaturări ivite în interpretarea marxist-leninistă a problemei. În lumina tezelor marxist-leniniste, Krupskaia a fundamentat ştiinţific teoria învăţămîntului politehnic.

Întrebîndu-se ce se înţelege prin învăţămînt politehnic, Krupskaia precizează că a-l înţelege ca o cunoaştere izolată a unei ramuri oarecare a producţiei, ruptă de celelalte ramuri ale industriei moderne, e o greşeală. Învăţămîntul politehnic trebuie conceput ca o cunoaştere şi înţelegere a principalelor ramuri ale producţiei moderne, a interdependenţei lor, ca o cunoaştere teoretică şi practică a tehnicii moderne. „Aici intră şi studiul „tehnologiei naturale", după cum denumea Marx natura vie şi a tehnologiei materialelor şi studiul uneltelor de producţie, a mecanismelor lor, studiul energeticei. De asemenea, intră aici şi studiul bazei geografice a relaţiilor economice, influenţa mijloacelor de extragere şi de prelucrare asupra formelor sociale de muncă şi influenţa acestor forme asupra întregii orînduiri sociale".[4]

Un muncitor cu orizont politehnic şi pregătire corespunzătoare trebuie să cunoască principalele unelte; cunoscînd, apoi, cum funcţionează părţile principale ale unei maşini complexe, îi va fi uşor să se orienteze repede în cunoaşterea şi stăpînirea oricărei maşini complexe. Krupskaia insistă şi asupra faptului că, în cadrul învăţămîntului politehnic, nu trebuie să se urmărească numai partea teoretică a pregătirii elevilor, ci, în acelaşi timp, şi formarea unor deprinderi practice.

[4] N. K. Krupskaia: Opere pedagogice alese, Edit. Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1955, ed. rusă, p. 331.

Pe baza indicațiilor lui Lenin, Krupskaia, referindu-se la conținutul învățămîntului politehnic, arată că este vorba nu numai de cunoștințe și deprinderi privind industria modernă, ci și de acelea referitoare la agricultură.

O problemă importantă ridicată în repetate rînduri de Krupskaia și care decurge în mod organic din lămurirea conținutului noțiunii de învățămînt politehnic, e aceea a raporturilor dintre învățămîntul politehnic și învățămîntul profesional.

Învățarea oricărei munci poate avea fie un caracter profesional, fie unul politehnic. Pentru a ilustra acest adevăr, Krupskaia dă următorul exemplu: „Să luăm, de pildă, un obiect obișnuit de predare cum ar fi cusutul. A coase se poate învăța în diferite feluri. Ore întregi se poate învăța să faci tighele sau butoniere. Aceasta va fi învățarea unei meserii. Dar această instruire se poate organiza cu totul altfel. Se poate organiza în așa fel, încît să fie legată de studierea materialului și instrumentului, pentru ca să devină clar copilului că pentru a produce același proces la materiale diferite sînt necesare instrumente diferite: cu un fel de ac trebuie să se coase muselina fină, cu alt ac se coase stofa, pielea se coase cu ajutorul sulei, hîrtia nu trebuie cusută, ci lipită, în lemn se bat cuie etc. Aceasta va însemna un început de tratare politehnică a învățării cusutului. Se poate lucra de unul singur, dar și în colectiv. Se poate învăța în diferite feluri cusutul la mașină: se poate învăța cum se învîrtește roata, cum se pune suveica etc.; sau se poate lega învățarea cusutului la mașină de studierea însăși a mașinii și a mașinilor analoge. În felul acesta se poate învăța cusutul ca o meserie și poate fi învățat legîndu-l de analiza materialului, a instrumentului, a motorului etc. Aceasta va fi instruirea politehnică". [5]

Krupskaia vedea astfel, în mod just, deosebirea esențială între pregătirea politehnică și cea profesională în faptul că pregătirea politehnică nu poate fi concepută fără un larg orizont politehnic. Dezvoltarea industriei moderne impune chiar și învățămîntului profesional o bază de plecare politehnică, pentru ca, în felul acesta să se poată forma muncitorii sovietici, care să se poată ușor adapta la condițiile variabile ale producției în dezvoltare.

După cum s-a mai amintit, precizarea științifică a conținutului învățămîntului politehnic a însemnat pentru Krupskaia și o luptă susținută împotriva unor denaturări ivite în realizarea învățămîntului politehnic în școală. În primii ani ai puterii sovietice, la începutul organizării școlii socialiste, unii pedagogi reduceau conținutul învățămîntului politehnic la introducerea sistemului de autodeservire a elevilor, în școală și în afara școli. Fără a nega importanța educativă a diferitelor forme de autodeservire, N. K. Krupskaia a atras însă atenția asupra pericolului pe care-l prezenta reducerea învățămîntului politehnic la aceasta. Ea a protestat și împotriva tendinței de a se înlocui învățămîntul politehnic cu însușirea mai multor meserii de către elevi. Învățarea mai multor meserii, fără o bază și un

[5] N. K. Krupskaia: Opere pedagogice alese, Edit. Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1955, ed. rusă, p. 324—325.

orizont politehnic, nu poate rezolva problema politehnizării; deoarece închide pe tînăr în cadrul unei pregătiri limitate, compartimentale, meşteşugăreşti.

Nadejda Konstantinovna Krupskaia a combătut de asemenea pe acei pedagogi, care nu înţelegeau în mod just problema legăturii între teorie şi practică. Scoţînd în evidenţă cele două moduri greşite de rezolvare a acestei probleme — folosirea practicii numai ca mijloc ilustrativ sau tratarea teoriei într-un mod prea utilitar, ceea ce împiedica lărgirea orizontului politehnic al elevilor — Krupskaia a reliefat importanţa realizării juste a învăţămîntului politehnic, care impune cu necesitate îmbinarea organică a teoriei cu practica corespunzătoare. O atitudine hotărîtă a manifestat-o Krupskaia cu privire la rolul şi locul cunoştinţelor ştiinţifice în sistemul instrucţiei politehnice, a legăturii care trebuie să existe între instrucţia politehnică şi educaţia intelectuală. Acest punct de vedere a devenit mai cristalizat, mai închegat, în opera ei, o dată cu apariţia Hotărîrii C.C. al P.C.U.S. din septembrie 1931 cu privire la şcoala elementară şi medie.

Krupskaia considera, pe bună dreptate, că a nesocoti şi a diminua rolul ştiinţei, al teoriei în şcoală, era o greşeală. Numai luminată de cunoştinţe ştiinţifice temeinice, activitatea practică a elevilor poate fi adîncită, poate fi ridicată pe o treaptă superioară.

Scoţînd în evidenţă importanţa legăturii dintre cultura generală şi învăţămîntul politehnic, N. K. Krupskaia s-a oprit şi asupra contribuţiei diferitelor discipline ştiinţifice la realizarea sarcinilor învăţămîntului politehnic. Ea arată că obiectivele învăţămîntului politehnic trebuie să fie firul roşu care să străbată toate obiectele de învăţămînt, determinînd, în mare măsură, alegerea şi sistematizarea materialului, asigurarea legăturilor reciproce dintre discipline, stabilirea legăturii lor cu practica, cu formarea deprinderilor practie de muncă etc.

Ocupîndu-se în diferite articole de predarea unor discipline în şcoala sovietică (de ex. chimia, fizica etc.), Krupskaia subliniază că „toate obiectele de învăţămînt inclusiv fizica şi chimia trebuie să fie predate în strînsă legătură cu viaţa înconjurătoare cu producţia, cu construcţia socialistă".[6]

Ideea legăturii şcolii cu viaţa înconjurătoare, cu producţia, în construcţia socialismului — idee cu rădăcini adînci în învăţătura marxist-leninistă — este una din tezele fundamentale ale concepţiei pedagogice a N. K. Krupscaia. Numai pe baza înţelegerii juste a acestei idei, şcoala nouă nu va rămîne în urma vieţii, va putea răspunde cu adevărat sarcinilor mari pe care le pune construirea şi dezvoltarea societăţii socialiste. Această idee rămîne, pentru şcoala socialistă, mereu actuală.

In lucrările ei, Krupskaia se ocupă şi de problemele căilor şi mijloacelor concrete de realizare a învăţămîntului politehnic, în lumina indicaţiilor leniniste.

In vederea formării deprinderilor practice de muncă ale elevilor, element atît de important în rezolvarea sarcinilor învăţămîntului poli-

[6] N. K. Krupskaia: Opere pedagogice alese, Edit. de stat didactică şi pedagogică, Buc., 1952, pag. 312.

tehnic, Krupskaia cere ca, în școli, să se organizeze ateliere școlare bine utilate. Totodată ea atrage atenția asupra faptului că atelierele școlare — constituind doar unul din mijloacele pentru pregătirea elevilor în ceea ce privește activitatea productivă — își vor aduce contribuția așteptată numai dacă vor fi legate de producția socialistă, dacă vor fi astfel organizate, încît să dea elevilor, o pregătire politehnică, iar rodul activității elevilor va avea o valoare socială.

Aceeași cerință justă o formulează Krupskaia și în ceea ce privește lotul experimental școlar. Subliniem în mod deosebit această idee a lui Krupskaia, deoarece și la noi unele cadre didactice au înțeles greșit rolul și sarcinile actualelor ateliere și loturi școlare. Ele n-au sezisat ceea ce este nou, structural deosebit, în folosirea acestor mijloace ale sistemului învățămîntului politehnic, confundîndu-le în mod nejust cu vechile ateliere meșteșugărești și loturi școlare din trecut, sau orientînd activitatea elevilor spre aspecte mai mult demonstrative, fără a se urmări o muncă efectivă și productivă, cu valoare socială, legată de producția socialistă modernă și care să-i pregătească pe elevi pentru activitatea directă în această producție.

Din sistemul mijloacelor de realizare a învățămîntului politehnic, indicate de Krupskaia, fac parte și excursiile și vizitele în producție. În legătură cu aceasta, Krupskaia atrage atenția, pe drept cuvînt, asupra necesității și importanței pregătirii prealabile a elevilor în vederea realizării obiectivelor instructiv-educative.

„Putem duce copiii în excursie la fabrica cea mai înaintată, dar dacă în prealabil, nu s-a lucrat pentru a le trezi interesul tehnic, nu li s-a cultivat priceperea de a manifesta o atitudine conștientă față de fiecare proces de muncă, față de fiecare mașină, această excursie poate să dea foarte puțin, iar pe de altă parte, excursia la o fabrică relativ înapoiată, precedată de o muncă preliminară corespunzătoare, poate da foarte multe pentru lărgirea orizontului politehnic al elevilor".[7]

E o indicație pedagogică prețioasă de care ar trebui să țină din ce în ce mai mult seama și cadrele noastre didactice.

N. K. Krupskaia amintește în dese rînduri educatorilor că, pentru ca elevii să cunoască practic tehnica modernă, școala trebuie să folosească toate mijloacele care îi pot sta la dispoziție: fiecare uzină electrică, fiecare atelier feroviar, fiecare tractor, fiecare mașină agricolă, fiecare atelier mecanic sau fabrică.

Desigur că în localitățile unde există o industrie dezvoltată, legarea cunoștințelor de practică, ca și exercitarea directă în industrie a muncii productive a elevilor, pot fi mai bine asigurate, și, ca atare, această latură a învățămîntului politehnic are mai multe posibilități ca să fie realizată. Dar aceasta, spune Krupskaia, nu înseamnă de loc că în localitățile mai puțin dezvoltate din punct de vedere industrial, nu se poate organiza învățămîntul politehnic, ci trebuie să se aștepte mai întîi, dezvoltarea industriei în întreaga țară. Conform unor asemenea păreri greșite,

[7] N. K. Krupskaia: Opere pedagogice alese, Edit. Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1955, ed. rusă, pag. 325.

susținea Krupskaia, ar fi însemnat ca învățămîntul politehnic să fie organizat numai în cîteva orașe mai mari și nu în întreaga Uniune Sovietică. „Acei, care gîndesc în felul acesta, uită un lucru, că educația politehnică nu este numai o consecință a progresului, ci și o armă pentru industrializare. Educația politehnică trebuie să fie de masă generală. Numai cu ajutorul maselor, cu participarea lor se poate industrializa țara". [8] Cerința aceasta are o deosebită actualitate pentru școala noastră.

Krupskaia, urmărind cu grijă procesul concret de politehnizare a școlii sovietice, ținea seama, fără îndoială, de condițiile de dezvoltare a Uniunii Sovietice în anii 1929—1933, totuși ea nu limita perspectiva dezvoltării învățămîntului politehnic din cauza unor dificultăți trecătoare, existente pe atunci. Ea repeta adesea, precum arată pedagogul sovietic V. Șulghin în articolul „Amintiri despre N. K. Krupskaia": „Noi trăim în epoca, cînd în lume nu domină meșteșugul, ci industria mare, care-și lasă pecetea asupra întregii producții. Mijloacele de producție se schimbă mereu, se perfecționează; ceea ce acum cinci ani era ultimul cuvînt al tehnicii, trece acum la arhivă". [9] De aceea, ea cerea ca elevii să fie mereu înarmați cu ultimele cuceriri ale științei și tehnicii, înlăturîndu-se din programe tot ceea ce era învechit, iar școala să pregătească elevii nu numai pentru ziua de azi, ci și pentru ziua de mîine.

Învățătura marxist-leninistă cu privire la învățămîntul politehnic include, ca idee de bază, îmbinarea învățămîntului cu munca productivă a elevilor. Această idee constituie o trăsătură caracteristică și pentru concepția pedagogică a N. K. Krupskaia, care considera de mare importanță educativă activitatea directă a elevilor în producție. Numai participînd direct la munca productivă, elevii se vor integra cu adevărat în sistemul muncii sociale, vor deveni cetățeni activi ai patriei socialiste. De aceia, Krupskaia cerea ca munca productivă a elevilor să aibă o valoare socială, ca ea să asigure — prin conținutul ei, prin cercul de deprinderi pe care-l va da elevilor — pregătirea lor pentru viitoarea activitate practică în societate, ca fiecare școală să fie afiliată pe lîngă o întreprindere productivă industrială sau agricolă (uzină, fabrică, S.M.T., sovhoz, colhoz etc.), ca să se urmărească, în mod just, îmbinarea practicii în producția industrială cu cea agricolă, recomandînd în acest sens ca tinerii de ambele sexe să participe în timpul verii la muncile agricole.

Găsim în aceste indicații ale N. K. Krupskaia o serie de idei care prind astăzi tot mai mult viață și în practica școlii noastre. De pildă, problema patronării școlilor de către întreprinderi a fost reglementată la noi recent prin instrucțiuni comune ale Consiliului Central al Sindicatelor, Ministerului Învățămîntului și Culturii și Comitetului Central al U.T.M.-ului. Așa cum arată Krupskaia, potronarea nu trebuie însă să însemne numai obligații de asigurare a unor condiții materiale pentru realizarea învățămîntului politehnic în școală. Patronarea — legătura școlii cu o anumită întreprindere — trebuie să ofere nu numai posibilitatea desfășurării

[8] N. K. Krupskaia: Opere pedagogice alese, Edit. Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1955, ed. rusă, pag. 323—326

[9] V. Șulghin: Amintiri despre N. K. Krupskaia, Ucitelskaia Gazeta, 22 aug. 1956.

practicii în producție a elevilor, ci totodată să furnizeze școlii anumite date în legătură cu activitatea întreprinderii respective, date care să fie larg utilizate în predarea diferitelor obiecte de învățămînt (fizică, chimie etc.). Această idee a N. K. Krupskaia trebuie să devină o realitate și în școala noastră.

Printre condițiile necesare pentru a realiza cu succes politehnizarea școlii, Krupskaia menționează și propaganda ce urma a fi desfășurată în acest sens. Propaganda trebuie dusă pe mai multe planuri. În primul rînd, este vorba de propaganda în rîndurile muncitorilor pentru a-i lămuri asupra problemelor învățămîntului politehnic și a-i antrena în vederea sprijinirii școlilor. În afară de aceasta, nu poate fi neglijată propaganda în rîndurile părinților. Organizația de pionieri trebuie de asemenea, să sprijine, această acțiune, făcînd o intensă propagandă pentru politehnizarea școlii. Dar pentru aceasta, spune Krupskaia, trebuie să se intensifice publicarea literaturii corespunzătoare. În genere, Krupskaia atribuie un rol important organizației de pionieri în munca de educare la copii a interesului pentru știință, pentru tehnică, a dragostei pentru munca manuală.

Un aspect al problemei, care de asemenea nu a fost neglijat de Krupskaia, privește diferitele trepte de realizare a învățămîntului politehnic. În tezele pentru referatul „Despre politehnism", ținut la prima sesiune a Consiliului științific de stat din mai 1929, Krupskaia se referă la două trepte sau „concentre", (școala de 7 ani și școala medie), în vederea rezolvării concrete a sarcinilor învățămîntului politehnic în școală: „în școala de 7 ani nu se face deocamdată specializare. Scopul ei este de a-l face pe elev să-și dea seama de bazele producției, de a-l ajuta să înțeleagă relațiile reciproce tehnice și economice ale ramurii respective de producție alături de celelalte, de a-l înarma cu priceperea de a lega teoria de practică. În al doilea concentru se face deja o anumită specializare, dar această specializare se face în așa fel, încît cultivînd priceperile necesare pentru o anumită profesiune, să lărgească în același timp orizontul politehnic al elevilor." [10]

Se conturează aici o idee foarte prețioasă valorificată astăzi în Uniunea Sovietică.

Tezele din memoriul lui N. S. Hrușciov, aprobat de Prezidiul C.C. al P.C.U.S., în legătură cu dezvoltarea continuă a sistemului învățămîntului public în U.R.S.S. preconizează un întreg sistem de măsuri concrete, menite să întărească și mai mult legătura școlii sovietice cu viața. Școala sovietică, prin noua organizare ar urma să aibă — așa cum arată și Krupskaia — două trepte: o primă treaptă (propusă a fi de 7 sau 8 ani) în care învățămîntul va avea un caracter general și politehnic și o a doua treaptă, în care se va realiza o specializare, fără a se știrbi însă dezvoltarea orizontului politehnic general, legînd tot mai strîns învățămîntul de munca productivă, de viață.

---

[10] N. K. Krupskaia: Opere pedagogice alese, Editura Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1955, ed. rusă, pag. 332.

Analizînd principalele idei pedagogice ale N. K. Krupskaia în legătură cu învățămîntul politehnic, nu putem să nu amintim despre felul cum concepea rolul învățămîntului politehnic în formarea morală a elevului, a tînărului sovietic. În ceea ce privește legătura dintre învățămîntul politehnic și educația în spiritul moralei comuniste, Krupskaia susține, în primul rînd, că învățămîntul politehnic trebuie să urmărească educarea copiilor pentru munca socialistă, comunistă. În acest scop, realizarea învățămîntului politehnic trebuie să ducă, printre altele, la formarea unor trăsături morale comuniste, ca dragostea față de muncă, disciplina conștientă, atitudinea nouă față de bunul obștesc, spiritul colectiv etc.

Analiza principalelor idei ale N. K. Krupskaia în legătură cu învățămîntul politehnic făcută în prezentul studiu, demonstrează că ideile sale nu sînt disparate, izolate, ci formează, în genere, elementele componente ale unei concepții unitare, închegate despre problema învățămîntului politehnic, concepție cristalizată pe baza însușirii creatoare a tezelor marxist-leniniste în problema educației comuniste.

Ideile N. K. Krupscaia au fost și sînt și astăzi valorificate creator de către oamenii școlii din Uniunea Sovietică în lupta lor pentru realizarea cu succes a sarcinilor politehnizării școlii de cultură generală.

În 1929, N. K. Krupskaia, arătînd că nivelul încă nesatisfăcător al industriei socialiste în Uniunea Sovietică, era, pe atunci, o piedică pentru dezvoltarea învățămîntului politehnic, spunea cu încredere: „Dar, cu fiecare an, această piedică va slăbi și școala sovietică va căpăta din ce în ce mai mult aspectul politehnic". [11] Această previziune tinde să se realizeze în prezent, în mod efectiv în Uniunea Sovietică.

Și la noi, sub îndrumarea partidului, problema realizării învățămîntului politehnic este astăzi una din cele mai importante sarcini ale școlii.

Acțiunea de politehnizare cunoaște astăzi și în țara noastră un mare avînt.

Există, desigur, încă multe probleme care se cer rezolvate: probleme legate de asigurarea școlilor cu condiții materiale optime pentru a se efectua lucrările practice de atelier sau agricole, probleme pedagogice privind metodica rezolvării diferitelor sarcini ale învățămîntului politehnic etc. Timpul și efortul organelor îndreptățite în acest sens, precum și ale tuturor celor interesați de bunul mers al învățămîntului nostru vor aduce soluționarea justă a problemelor nerezolvate.

Am depășit însă acea fază căreia i se potriveau de minune cuvintele N. K. Krupskaia exprimate în legătură cu o situație similară din dezvoltarea școlii sovietice: „Îmi aduc aminte — spunea Krupskaia — că în 1919, cînd călătoream cu „Krasnaia Zvezda" și mă opream în fiecare orășel — în fiecare orășel educatorul înțelegea în felul său învățămîntul politehnic. Unul considera că elevii trebuie să care apă, altul spunea că este indiferent ce fel de muncă se desfășoară, numai să se educe dragostea de muncă etc. În prezent, avem un tablou, destul de clar, ce reprezintă învățămîntul politehnic." [12]

---

[11] **N. K. Krupskaia: Opere pedagogice alese, Editura Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1955, ed. rusă, pag. 333.**

[12] Idem, pag. 397.

Multe din ideile formulate de N. K. Krupskaia, experienţa bogată a şcolii sovietice ne sînt şi ne vor fi şi de acum înainte de mare ajutor pentru a realiza cu succes sarcina trasată de Congresul al II-lea al P.M.R., aceea de a grăbi îmbinarea învăţămîntului de cultură generală cu învăţămîntul politehnic.

BIBLIOGRAFIE

N. K. Krupskaia: Opere pedagogice alese, Edit. Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1955, ed. rusă.

N. K. Krupskaia: Opere pedagogice alese, Edit. de stat didactică şi pedagogică, Buc., 1952.

N. K. Krupskaia: Despre pionieri, Edit. Tineretului, Buc. 1951.

A. M. Arseniev: Rolul lui N. K. Krupskaia în construirea şcolii sovietice, Sovetskaia pedagoghika nr. 9/1957.

N. A. Konstantinov ş.a.: Istoria pedagogiei, Edit. Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1955, ed. rusă.

N. A. Konstantinov: Viaţa şi activitatea pedagogică a Nadejdei Konstantinovna Krupskaia, Edit. de stat pedagogie şi psihologie, Buc., 1949.

N. A. Konstantinov: N. K. Krupskaia despre educaţie şi instrucţie. (în vol. „Educaţia comunistă în şcoala sovietică", Edit. de stat pentru literatură ştiinţifică, Buc., 1951).

A. S. Litvinov: N. K. Krupskaia despre învăţămîntul politehnic, Sovetskaia pedagoghika nr. 9/1957.

M. Roller ş.a.: Istoria pedagogiei, Edit. de stat, Buc., 1949.

S. B. Şabalov: Despre îmbinarea învăţămîntului cu munca productivă, Sovetskaia pedagoghika, nr. 1/1956.

V. Şulghin: Amintiri despre N. K. Krupskaia, Ucitelskaia Gazeta, 22 august, 1956.

*** Pentru dezvoltarea continuă a sistemului învăţămîntului public în U.R.S.S. — Gazeta învăţămîntului, An. X, nr. 485, 26 septembrie 1958.

Н. К. КРУПСКАЯ И НЕКАТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

(резюме)

Настоящая статья подчеркивает, вообще, значение педагогических идей Н. К. Крупской и освещает более подробнее один вопрос коммунистичес ого воспитания, о котором очень была заинтересованна Крупская — а именно это трудовое воспитание и для труда и политехническое обучение.

Начала политехнизации советской общеобразовательной школы тесно связанны с именем Надеждой Константиновной Крупской. После краткого изложения некоторых исторических данных относительно деятельности и работах, в каторых Крупская освет ла ее взгляды в связи с этим главным вопросом, авторы статьи анализируют главные идеи в этой области.

Первый вопрос, которому Крупская старалась дать научный ответ, это вопрос разграничения, уточнения, содержан я понятия политехнического обучения, вопрос представляющий тем больше значение, поскольку в условиях того ремени Крупская должна была вести борьбу против извращений, появившихся в марксистко— ленинской интерпретации вопроса.

Дальее, статья тракт ет о том, как Крупская понимала вопрос взаимоотношений между полит хническим и профессиональным обучением. Особое место оказано вопросу путей и средств по существлению политехнического обучения, как выдвигала их Крупская в свете ленинских указаниях.

Анализируя разные указан я Н. К. Крупской, авторы статьи отмечают их современность как для советской школы, так и для шк лы Румынской Народной Республики, где под руководством партии вопрос осуществления политехнического обучения является один из главнейших задач школы.

N. K. KROUPSKAÏA ET QUELQUES PROBLÈMES DE L'ENSEIGNEMENT POLYTECHNIQUE

(Résumé)

Le présent article souligne, en général, la valeur des idées pédagogiques de N. K. Kroupskaïa, s'arrêtant d'une manière plus ample à un des problèmes de l'éducation communiste qui a constitué une préoccupation intense pour N. K. Kroupskaïa, à savoir, l'éducation par et pour le travail et l'enseignement polytechnique.

Un premier problème, auquel Kroupskaïa a essayé de donner une réponse scientifique a été celui de la délimitation, de la précision du contenu de la notion d'enseignement polytechnique, problème d'autant plus important, que dans les conditions de son temps, Kroupskaïa a du lutter contre certains essais de dénaturer l'interprétation marxiste-léniniste de ce problème.

L'article s'occupe ensuite de la manière dont Kroupskaia a envisagé le problème des rapports entre l'enseignement polytechnique et l'enseignement professionnel. Une place importante a été accordée au problème des voies et des moyens de réalisation de l'enseignement polytechnique, tels qu'ils ont été conçus par Kroupskaïa selon les indications léninistes.

En analysant les diverses indications de N. K. Kroupskaïa les auteurs de l'article y relèvent leur valeur d'actualité tant pour l'école soviétique que pour l'école de la R.P.R. ou, sous la direction du P.O.R., le problème de la réalisation de l'enseignement polytechnique est devenu aujourd'hui l'une des principales charges de l'école.

DE PESTE HOTARE

ŞCOALA SOVIETICĂ ÎN PRAGUL UNOR IMPORTANTE TRANSFORMĂRI

În cei 40 de ani de la Revoluţia Socialistă din Octombrie, şcoala sovietică a obţinut mari succese în formarea cadrelor de constructori ai socialismului şi comunismului, pe care le-a instruit şi educat.

În dezvoltarea dialectică a societăţii socialiste sovietice s-au ivit sarcini noi pentru şcoală. Progresele permanente ale ştiinţei şi tehnicii sovietice au determinat apariţia unor noi ramuri de producţie şi în acelaşi timp apariţia unor noi cerinţe faţă de pregătirea cadrelor.

Partidul Comunist al Uniunii Sovietice s-a preocupat permanent de problema asigurării unei concordanţe între nevoile producţiei şi conţinutul învăţământului pentru a putea astfel să se asigure economiei socialiste un progres continuu. La congresele partidului şi la diferite conferinţe conducătorii P.C.U.S. au făcut de fiecare dată o amplă analiză a stadiului în care se afla învăţământul în raport cu succesele obţinute de economia socialistă. La Congresul al XIII-lea al Comsomolului, analizînd situaţia şcolii, tov. N. S. Hruşciov a arătat că aceasta nu mai corespunde întru totul noilor sarcini ale economiei Uniunii Sovietice care construieşte cu succes comunismul.

Problema rămînerii şcolii în urma vieţii a determinat pe pedagogii sovietici să-şi îndrepte preocupările lor spre cercetarea celor mai potrivite căi pentru a putea pune sistemul de organizare al şcolii şi conţinutul învăţământului de acord cu cerinţele vieţii. Astfel, tov. I. A. Kairov în articolul „Problemele actuale ale învăţământului public", publicat în ziarul „Pravda" din 6 septembrie 1958, dezbate amplu propunerile făcute de tov. N. S. Hruşciov la Congresul al XIII-lea al Comsomolului, subliniind importanţa unei legături cît mai strînse între şcoală şi viaţă. În lumina aceloraşi sarcini, tov. E. Afanasenko, ministrul învăţămîntului din R.S.F.S.R., într-un articol publicat în Ucitelskaia Gazeta din 1 septembrie 1958, relevă importanţa pregătirii ideologice a cadrelor didactice din învăţămîntul elementar, mediu şi superior, pregătire care, alături de ridicarea continuă a nivelului profesional, le ajută să se orienteze cît mai bine în noile condiţii create de viaţă.

Problema reorganizării învăţămîntului public în U.R.S.S. a fost pe larg analizată în propunerile expuse în memoriul tov. N. S. Hruşciov „Cu privire la întărirea legăturii dintre şcoală şi viaţă şi la dezvoltarea continuă a învăţămîntului public în U.R.S.S.", propuneri aprobate de prezidiul C.C. al P.C.U.S.

Arătînd succesele obţinute în domeniul învăţămîntului în cei 40 de ani de putere sovietică, tov. N. S. Hruşciov a subliniat faptul că dacă în Rusia prerevoluţionară din anul 1914 în şcoala elementară şi medie învăţau doar 9 600 000 de tineri, în anul de învăţămînt 1957—1958 numărul elevilor din şcolile de cultură generală a fost de 28 700 000, iar împreună cu cei care urmează cursurile şcolilor pentru adulţi — de 30 600 000. În timp ce în Rusia prerevoluţionară cursurile instituţiilor de învăţămînt superior şi ale şcolilor tehnice erau urmate doar de 182 000 de studenţi, în prezent, numărul lor este de peste 4 000 000. De asemenea, realizările de importanţă mondială ale oamenilor de ştiinţă, inginerilor şi tehnicienilor sovietici se datoresc în mare parte pregătirii date de şcoala sovietică acestor cadre.

Tov. Hruşciov a arătat că cu toate aceste realizări în sisemul învăţămîntului superior şi mediu există lipsuri care trebuie lichidate.

Astfel, condiţiile obligativităţii şcolii medii existente azi în U.R.S.S. cer o altă structură a învăţămîntului în comparaţie cu situaţia din trecut, cînd şcoala medie pregătea absolvenţi în vederea intrării în instituţiile de învăţămînt superior. În prezent, învăţămîntul mediu cuprinzînd masele largi ale tineretului, apare evident faptul că nu

toţi absolvenţii şcolii medii pot intra în învăţămîntul superior. În consecinţă, şcoala medie trebuie să pregătească tineretul pentru viaţă, însă în prezent şcoala medie nu rezolvă această sarcină. Programa de lucru în şcoala medie nu mai corespunde necesităţilor actuale. Ea este orientată de ideea nejustă, care persistă încă în rîndul tinerilor, al familiilor şi colectivelor pedagogice, că această şcoală trebuie să dea o pregătire numai în vederea învăţămîntului superior. Desigur, această idee are la bază o lipsă de consideraţie pentru munca fizică, o prejudecată învechită a inferiorităţii acestei munci faţă de activitatea intelectuală. Tov. N. S. Hruşciov remarcă faptul că numărul absolvenţilor de şcoală medie a crescut, însă foarte mulţi dintre aceştia nu intră în învăţămîntul superior, dar nu pot fi folosiţi nici în producţie, deoarece nu posedă pregătirea corespunzătoare.

Legat de aceasta, în memoriu se subliniază necesitatea de a cultiva la elevi ideea că **„munca productivă este esenţială pentru societate, că societatea trăieşte prin munca productivă, pentru că numai aceasta creează bunuri materiale. Munca este o necesitate vitală pentru fiecare om sovietic"**.

Şcoala sovietică are astăzi datoria să dea elevilor o educaţie multilaterală, să-i înarmeze cu bazele ştiinţelor şi să le formeze anumite deprinderi de muncă pentru ca pe viitor aceşti tineri să participe activ la producţia de bunuri necesare societăţii.

Pentru a fi eliminate lipsurile actuale ale şcolii sovietice, tov. N. S. Hruşciov propune reorganizarea întregului sistem de educare a tinerilor în şcolile medii şi superioare.

În ceea ce priveşte şcoala medie, se propune ca după ce elevii au absolvit 7 sau 8 clase să fie repartizaţi în munca cu caracter obştesc în diverse întreprinderi sau colhozuri. „Aceasta, spune tov. N. S. Hruşciov, ar fi o şcoală minunată de educare a întregului tineret în spiritul tradiţiilor eroice ale clasei muncitoare şi ale ţărănimii colhoznice". Pentru această muncă elevii trebuie să fie orientaţi încă din şcoală.

De aceea, se consideră că este necesar ca învăţămîntul mediu să cuprindă două etape, prima etapă fiind constituită de şcoala de 7 sau 8 ani care trebuie să devină obligatorie pentru toţi. În această etapă, în care elevii primesc o pregătire generală şi politehnică, o deosebită atenţie trebuie să se acorde studierii bazelor ştiinţelor, pregătirii politehnice şi educării prin muncă, educării eticii comuniste, pregătirii fizice a copiilor şi dezvoltării simţului estetic.

În memoriu se atrage atenţia asupra necesităţii de a se evita supraîncărcarea elevilor cît şi asupra necesităţii ca la întocmirea planului de învăţămînt să se ţină seama de specificul muncii femeilor, introducîndu-se pentru fete asemenea obiecte ca arta culinară, croitoria etc.

După ce elevii au absolvit şcoala de 7—8 ani, în a doua etapă a învăţămîntului mediu — de 2-3 ani — sînt recomandate mai multe căi de pregătire a elevilor în vederea specializării lor.

Astfel, elevii pot primi o pregătire profesională timp de 2 sau 3 ani care are ca scop să-i înarmeze pe aceştia cu importante cunoştinţe despre producţie şi să le formeze deprinderi de muncă. Specificul pregătirii profesionale este determinat de condiţiile locale. De pildă, în centrele muncitoreşti se recomandă specializarea elevilor în şcolile de pe lîngă fabrici şi uzine, iar în centrele săteşti în şcoli agricole. În aceste şcoli, tineretul îşi va însuşi o meserie, dar în acelaşi timp va studia şi materii de cultură generală. În Uniunea Sovietică au existat pînă nu de mult asemenea şcoli şi şi-au dovedit din plin utilitatea.

O altă cale propusă de tov. N. S. Hruşciov este următoarea: după absolvirea celor 7—8 clase elevii pot fi repartizaţi în diferite ramuri ale producţiei, însuşindu-şi o profesie, fie prin organizarea de cursuri de scurtă durată şi ucenicia în brigadă, fie în şcoli profesionale speciale de 1 sau 2 ani. Modul de organizare a acestor şcoli, programul şi durata vor trebui examinate cu atenţie.

Tov. N. S. Hruşciov subliniază că propunerile cu privire la modificarea sistemului învăţămîntului şcolar expuse în memoriul său nu urmăresc să reducă amploarea învăţămîntului mediu şi să-l înlocuiască cu învăţămîntul de 7—8 ani, deoarece o largă dezvoltare a reţelei şcolilor serale şi prin corespondenţă va da posibilitate tuturor celor care doresc să absolve mai întîi învăţămîntul mediu, iar apoi şi învăţămîntul superior.

În acest fel, tinerii care lucrează în fabrici, uzine, sau care au chiar o muncă de birou, dar în orice caz o muncă utilă societăţii, vor putea să absolve în acelaşi timp

învățămîntul mediu complet în școli serale, fiind astfel mai bine pregătiți pentru viață. „Lucrînd în producție și învățînd totodată, spune tov. N. S. Hrușciov, tineretul își va aranja mai ușor situația în societate, își va da seama de înclinațiile și dorințele sale".

La reorganizarea activității școlii, se arată în continuare, va trebui să se acorde unele înlesniri elevilor proveniți din rîndurile tineretului muncitoresc și sătesc, care îmbină cu succes învățătura cu munca în producție, de exemplu scutirea acestora 2—3 zile pe săptămînă de la munca din producție.

În ce privește școala medie existentă în prezent, tov. N. S. Hrușciov propune să se păstreze un număr nu prea mare de școli medii politehnice, în care să se intensifice practica în muncă și activitatea în producție, intrarea în învățămîntul superior a elevilor care provin din aceste școli urmînd să se facă după un stagiu de doi ani în producție.

Deoarece statul sovietic acordă o mare atenție dezvoltării talentelor și înclinațiilor valoroase ale copiilor, în memoriu se arată necesitatea de a se crea școli medii corespunzătoare pentru copiii dotați în mod deosebit, la care se constată aptitudini speciale pentru muzică, artă plastică, matematică etc.

Trecînd la analiza situației existente în învățămîntul superior, tov. N. S. Hrușciov arată că mulți tineri care termină instituțiile de învățămînt superior nu sînt suficient de bine pregătiți pentru munca în producție. Aceasta se datorește fie unei slabe orientări inițiale, absolvenții înscriindu-se de multe ori la întîmplare în institutele superioare, fie modului rupt de viață, de producție, în care se face pregătirea studenților în institutele de învățămînt superior. Din această cauză, mulți dintre tinerii care termină facultățile sînt primiți peste tot cu neîncredere, deoarece ei nu știu să lege teoria de munca practică. Practica făcută de studenți în producție s-a dovedit nesatisfăcătoare pentru cunoașterea profundă a unei meserii. Pe lîngă o înaltă pregătire teoretică, studenților trebuie să li se formeze și deprinderi practice, necesare efectuării specialității căreia s-au decis să i se consacre.

În vederea realizării acestui scop, tov. N. S. Hrușciov propune reorganizarea învățămîntului superior în așa fel încît acesta să fie legat cu adevărat de necesitățile producției. În instituțiile de învățămînt superior trebuie primiți tinerii care au deja experiență în viață și un stagiu de muncă practică, sarcină la rezolvarea căreia va contribui și reorganizarea școlii medii. În instituțiile de învățămînt superior trebuie să intre tinerii care dau dovadă de aptitudini deosebite, ținîndu-se seama nu numai de dorința candidatului, ci și de aprecierea dată activității sale de către organizațiile obștești (sindicat, comsomol).

O importanță deosebită se atribuie în memoriu dezvoltării învățămîntului superior seral și fără frecvență care cuprinde tinerii ce lucrează în producție, făcîndu-se recomandația ca primii 2—3 ani să fie urmați fără întreruperea muncii în producție. Din anul III pot fi scutiți de munca în producție trei zile pe săptămînă, urmînd ca în ultimii 2 ani studenții să fie complet absolviți de munca în producție, în afara timpului necesar efectuării practicii în producție. Trebuie să se dea atenție școlilor superioare tehnice din uzine, care au dat în trecut rezultate foarte bune, pregătind cadre competente, precum și școlilor superioare agricole, care trebuie să-și organizeze activitatea după principiul sezonier, pe lîngă sovhozuri.

Se subliniază în mod deosebit că activitatea universităților, institutelor de medicină, pedagogie și a celorlalte instituții de învățămînt superior trebuie să fie legată de asemenea strîns de practică.

Propunerile făcute de tov. N. S. Hrușciov și aprobate de prezidiul C. C. al P.C.U.S. urmează să fie larg dezbătute în Uniunea Sovietică pentru ca pe baza lor să se treacă la reorganizarea învățămîntului, lichidîndu-se lipsa care se făcea tot mai mult resimțită, aceea a insuficientei legături dintre școală și cerințele vieții.

Transpunerea în viață a acestor propuneri va determina importante transformări ale învățămîntului sovietic, va duce la continua dezvoltare a învățămîntului, la realizarea de noi succese dobîndite în făurirea unor noi generații de constructori ai comunismului.

EDUCAREA ELEVILOR ÎN SPIRITUL TRADIȚIILOR REVOLUȚIONARE, PREOCUPARE DE SEAMĂ A PEDAGOGILOR SOVIETICI

„Nimic nu întărește colectivul ca tradițiile. Educarea elevilor în spiritul acestor tradiții, păstrarea tradițiilor — iată o sarcină deosebit de importantă în munca educativă".

A. S. Makarenko

Școala sovietică, organizația de pionieri și de comsomol sînt chemate să înfăptuiască sarcina educării tinerei generații în spiritul moralei comuniste. Un loc însemnat, în această privință, îl ocupă educarea elevilor în spiritul glorioaselor tradiții revoluționare ale clasei muncitoare, în spiritul tradițiilor eroice de muncă și luptă ale poporului sovietic pentru patria sa socialistă.

Ca urmare a îndrumărilor partidului, cea de-a VII-a plenară a C. C. al Comsomolului a adoptat hotărîrea „Cu privire la îmbunătățirea muncii ideologice și educative a organizațiilor de comsomol în rîndurile comsomoliștilor și tineretului", iar în aprilie 1958, la cel de-al XIII-lea Congres al Comsomolului, participanții la lucrările congresului au arătat cum muncesc organizațiile de comsomol din școli pentru educarea unor tineri luptători înflăcărați, a unor oameni cu idealuri înalte, devotați trup și suflet cauzei comunismului.

În Uniunea Sovietică, prima țară a socialismului, exploatarea omului de către om a fost desființată de mult. De aceea s-a spus, nu o dată, și pe bună dreptate, că tineretul din ziua de azi n-a trecut prin acea școală aspră a vieții de care a avut parte generația celor în vîrstă, iar cîteodată unii tineri nu acordă prețuirea cuvenită marilor realizări ale poporului, obținute în lupte grele și printr-o muncă încordată. „Adesea noi le spunem copiilor noștri că ei au o copilărie fericită. Dar se întîmplă uneori că ei nu înțeleg bine acest lucru, pentru că nu cunosc o altă copilărie, nu cunosc viața copiilor oamenilor muncii din Rusia țaristă și din țările capitaliste", arată V. Strunin în articolul „Să educăm elevii în spiritul tradițiilor revoluționare", apărut în revista „Narodnoe obrazovanie" nr. 12/1957. Încă în 1934 S. M. Kirov spunea: „Trebuie să ținem seama de faptul că elevii noștri nu cunosc blestemățiile vieții din trecut. Trebuie să le vorbim despre calea noastră, despre lupta noastră".

Iată de ce, problema educării elevilor în spiritul tradițiilor revoluționare se află în atenția pedagogilor și a presei pedagogice sovietice. Un număr însemnat de materiale, publicate în revistele „Literatura v Škole", „Nacialnaia Škola", „Narodnoe Obrazovanie", „Sovetskaia Pedagoghika", „Molodoi Komunist" etc. sau în ziarele „Komsomolskaia Pravda", „Ucitelskaia Gazeta" ș. a., oglindesc bogata și interesanta experiență a școlii sovietice în această privință — experiență ce sugerează cadrelor didactice din țara noastră căi și mijloace de rezolvare a acestei importante și actuale sarcini educative a școlii.

★

A familiariza pe elevi cu tradițiile luptei revoluționare a poporului înseamnă a contribui la formarea înaltelor trăsături morale, caracteristice omului sovietic, la educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. Se poate spune că aceasta este o sarcină permanentă a școlii sovietice, dar că importante succese au fost obținute în această privință mai ales în perioada premergătoare celei de a 40-a aniversări a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie.

Iată pe scurt cîteva din realizările școlilor sovietice în acest sens — realizări despre care ne vorbesc autorii articolelor publicate în revistele amintite mai sus. Astfel, profesoara V. M. Baganeț de la o școală de 7 ani din regiunea Briansk a organizat corespondența elevilor cu N. D. Arsenin, instructor la Muzeul Armatei Sovietice, cu D. S. Ezerski, Erou al Uniunii Sovietice, cu I. F. Ermeev, participant la Revoluția din Octombrie, cu marinari și cu unitatea militară din care a făcut parte Alexandr Matrosov. Școala nr. 56 din Moscova familiarizează pe elevi cu viața și activitatea lui V. I. Lenin prin discuții organizate la Muzeul Central „V. I. Lenin", prin vizite la

Kremlin, la fosta locuinţă a lui Lenin, la Teatrul Comsomolului Leninist şi prin alte locuri din Moscova şi din jurul Moscovei, legate de viaţa şi activitatea lui Lenin. Pionierii claselor V—VII au organizat o întîlnire cu tovarăşa Ikrianistova, care a luat parte la trei revoluţii, au organizat standuri de cărţi care povestesc despre viaţa copiilor din Rusia prerevoluţionară şi a celor din zilele noastre. Asemenea acţiuni au avut şi au loc în numeroase şcoli din Uniunea Sovietică.

Pionierii unor şcoli din Moscova au organizat cu mult timp înainte de cea de-a 40-a aniversare a Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie „o călătorie pe urmele lui 1917". Detaşamentele şi unităţile de pionieri au studiat istoria locului natal pe diverse teme: „Etapele drumului măreţ", „Raionul nostru în cei 40 de ani de putere sovietică", „Străzile raionului nostru în zilele lui Octombrie" etc. Pionierii au executat o hartă a trecutului revoluţionar al raionului lor. Copiii sînt doritori şi trebuie să afle unde şi cum au luptat înaintaşii lor vărsîndu-şi sîngele pentru libertatea şi independenţa patriei socialiste. Doi ani s-a desfăşurat expediţia unională a pionierilor şi şcolarilor consacrată celei de-a 40-a aniversări a Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie. Numai în R.S.F.S.R. au luat parte peste 35 000 de detaşamente de tineri la această expediţie. „Înscrieţi-vă, copii, şi participaţi la expediţie. Aceasta vă va ajuta să studiaţi mai bine istoria patriei voastre, trecutul ei revoluţionar, să cunoaşteţi numele eroilor ţării noastre" — s-a adresat pionierilor şi şcolarilor, cu acest prilej, mareşalul S. M. Budionîi.

În majoritatea şcolilor s-au organizat adunări tematice ca de exemplu: „Pentru Puterea Sovietelor", „Din scînteie s-a aprins flacăra", „Ne mîndrim cu patria noastră", „Tinerii eroi ai lui Octombrie", „Regiunea Penzensk în anii Revoluţiei de la 1905—1907 şi ai Revoluţiei din 1917" etc.

Pionierii claselor a IV-a de la şcoala nr. 3 din oraşul Liublin (regiunea Moscova) au ţinut o adunare închinată eroilor fortăreţei din Brest; la adunare a fost invitat şi P. P. Kaşkarov, partîcipant la apărarea fortăreţei. El a povestit copiilor despre eroicele zile ale anului 1941, cînd soldaţii şi ofiţerii, alături de femei şi copii, şi-au dat viaţa pentru apărarea cetăţii. Cu prilejul acestei adunări au fost primiţi în rîndurile organizaţiei de pionieri cîţiva elevi, care au depus jurămîntul solemn, iar P. P. Kaşkarov le-a pus noilor pionieri cravata roşie la gît. În altă şcoală din regiunea Moscova s-a organizat o adunare în legătură cu apărarea eroică a Moscovei şi a Leningradului. „Mulţi dintre tovarăşii mei de luptă şi-au vărsat sîngele apărînd Moscova, au murit vitejeşte, ucişi de nazişti. Dar sîngele scump al patrioţilor sovietici n-a curs în zadar. Oamenii din generaţia noastră şi-au dat viaţa pentru ca patria noastră să fie liberă, pentru ca voi, copiii, să puteţi trăi fericiţi, să puteţi învăţa în linişte" — le-a spus atunci copiilor unul dintre invitaţii de onoare, aviatorul I. K. Smirnov.

Asemenea întîlniri se întipăresc pentru toată viaţa în mintea şi inima copiilor, care înţeleg astfel mai bine de ce au fost necesare atîtea sacrificii uriaşe pentru apărarea ţării sovietice, de ce e necesară mai departe străduinţa fiecărui om sovietic pentru a face să înflorească patria sa.

Dar nu numai atît. Din noianul de fapte care oglindesc grija şcolii sovietice pentru educarea elevilor în spiritul tradiţiilor revoluţionare se desprind şi altele, ca de exemplu organizarea şi desfăşurarea unor cicluri de seri literare, de discuţii pe marginea unor filme în legătură cu: „Copilăria în Rusia ţaristă", „Din istoria mişcării revoluţionare", „Revoluţionari comunişti remarcabili", „Marea Revoluţie din Octombrie şi războiul civil", „Marele Război pentru Apărarea Patriei". În cadrul acestor manifestări s-au vizionat filme şi diafilme. Elevii claselor a X-a de la şcoala nr. 622 din Moscova studiază locurile legate de viaţa şi activitatea lui V. I. Lenin şi A. A. Jdanov, iar cei din clasele a VIII-a studiază istoria străzilor „Karl Marx", „Taganskaia", „Voronţovskaia".

Numeroase sînt şcolile unde, la chemarea C. C. al Comsomolului, elevii se îngrijesc de monumentele ridicate în cinstea eroilor, de mormintele eroilor războiului civil şi ai Marelui Război pentru Apărarea Patriei. Se ştie că tînărul Erou al Uniunii Sovietice — Timur Frunze — a învăţat la şcoala nr. 57 din Moscova. Elevii acestei şcoli au înfiinţat colţul lui Timur, se îngrijesc de mormîntul eroului şi comemorează în fiecare an data morţii lui Timur.

Cunoaşterea de către elevi a istoriei Armatei Sovietice, a glorioaselor sale tradiţii revoluţionare şi de luptă îi îndeamnă pe pionieri şi şcolari să fie puternici, curajoşi,

disciplinaţi, vigilenţi, pricepuţi în învingerea greutăţilor, îi învaţă să-şi iubească cu ardoare patria şi, dacă va fi nevoie, să-şi dea viaţa pentru apărarea patriei.

Pedagogul, detaşamentul sau unitatea de pionieri, organizaţia de comsomol trebuie să se străduiască ca să organizeze fiecare acţiune astfel, încît aceasta să se întipărească profund în sufletul copilului, să-l emoţioneze şi să-l conducă în spiritul înaltelor trăsături morale ale omului sovietic. Astfel, de exemplu, la Moscova depunerea jurămîntului solemn de către noii pionieri la Muzeul Central „V. I. Lenin", la Muzeul „M. I. Kalinin" sau la Muzeul Revoluţiei a devenit o tradiţie aproape pentru fiecare şcoală. În orice oraş sau sat, se poate crea o astfel de atmosferă de primire a noilor pionieri, care să facă ca aceste clipe să rămînă de neuitat pentru copii.

Prezentarea formelor şi a exemplelor concrete, care arată cum se desfăşoară educarea elevilor sovietici în spiritul tradiţiilor revoluţionare, nu e nici pe departe epuizată. Ne-am limitat la o serie de forme de activitate şi fapte petrecute în timpul dinafara lecţiilor, a orelor de curs — chestiune asupra căreia vom reveni ceva mai departe. Cîte lucruri interesante, instructive, s-ar putea spune, în această privinţă şi despre munca pedagogilor sovietici la lecţii, mai ales la lecţiile de literatură şi istorie, care oferă un cîmp foarte larg pentru educarea elevilor în spiritul tradiţiilor revoluţionare! Astfel, la clasa a VIII-a a unei şcoli din Moscova, profesorul de literatură S. A. Gurevici, folosind documente literare noi, vorbeşte amănunţit elevilor despre prietenia dintre studentul Griboedov şi liceanul Puşkin, pe de o parte, şi viitorii decembrişti pe de alta, despre legăturile lor ideologice cu „Societăţile din Sud şi din Nord ale decembriştilor", despre întîlnirile şi discuţiile lui Puşkin cu decembriştii, cu Pestel, despre încercarea lui Puşkin de a fugi din Mihailovsk la Petersburg în ajunul răscoalei decembriste, despre arestarea lui Griboedov, despre legăturile acestor mari poeţi cu decembriştii după înăbuşirea răscoalei etc.

Puşkin a fost ucis de mîna unui străin pripăşit în Rusia

„Asemeni sutelor fugari
Ce-aleargă după ranguri mari";

Lermontov a căzut ucis de mîna criminală a slugilor ţarului, Dostoievski a fost condamnat la moarte pentru că participase la activitatea cercului lui Petraşevski, sentinţa aceasta fiind comutată în ani de muncă silnică în Siberia; peste 20 de ani a petrecut în închisoare la muncă silnică sau în exil Cernîşevski, „unul dintre primii socialişti din Rusia, chinuit de călăii guvernului", cum spunea Lenin; Taras Şevcenko a stat mult timp în închisoare, interzicîndu-i-se să scrie; agenţii ohranei ţariste urmăreau pretutindeni pe marele Lev Tolstoi (chiar şi atunci cînd scriitorul se afla pe patul de moarte, poliţia şi clerul făceau totul pentru a înăbuşi simpatiile faţă de marele creator, mîndria poporului rus); opt ani de închisoare şi exil a petrecut Korolenko pentru mesajul nobil, progresist, pe care opera sa îl adresa poporului; de multe ori a fost pus sub urmărirea agenţilor poliţiei ţariste şi arestat Gorki, întemeietorul realismului socialist în literatură, mulţi ani şi-a petrecut marele scriitor proletar în închisoare la Maikop, la Nijegorodsk, în fortăreaţa Petropavlosk sau în diferite alte localităţi unde trăia sub supravegherea poliţiei; cînd a fost arestat pentru prima dată, V. V. Maiakovski nu împlinise 15 ani, iar după cea de-a treia arestare marele tribun al revoluţiei nu împlinise 17 ani — iată numai cîteva din exemplele, faptele concrete, vii, prin a căror măiastră expunere profesorul de literatură educă pe elevi în spiritul adevăratelor tradiţii revoluţionare ale poporului, trezind şi cultivînd cu grijă la aceştia mîndria patriotică pentru trecutul glorios al poporului, dragostea şi hotărîrea nestrămutată de a apăra prezentul şi viitorul patriei socialiste.

Dar activitatea profesorului de literatură S. A. Gurevici (autorul articolului „Să educăm elevii în spiritul tradiţiilor revoluţionare", publicat în revista „Literatura v Şkole" nr. 4/1957) nu se rezumă numai la lecţii. Pedagogii care lucrează la această şcoală recomandă elevilor să urmeze — şi urmează ei înşişi — minunata povaţă a lui Gorki: „La spre exemplu o zi din viaţa ta, fiecare zi din viaţa ta, şi spune ce s-a petrecut în această zi. Te-ai trezit dimineaţa din somn, te-ai uitat pe fereastră, ai văzut ceva: ce a urmat după aceea, ce gînduri te-au preocupat? Iată, ai plecat undeva: ce-ai văzut pe drum, cu cine te-ai întîlnit, ce-aţi vorbit? Ce ţi-a dat acea zi, cu ce ţi-a îmbogăţit viaţa? Cum ţi se prezintă seara, înainte de a adormi, bilanţul acelei zile din viaţă?..." Fără îndoială, această povaţă are o mare însemnătate educativă pentru elevi.

În școală există o arhivă a pedagogilor, care păstrează documente, fotografii, lucrări vechi, însemnări privitoare la viața școlii, la munca celor mai buni elevi. Studierea trecutului școlii și a împrejurimilor acesteia — fiecare școală își are istoria ei — contribuie la educarea elevilor în spiritul tradițiilor înaintate de muncă și de luptă. De aceea, în cinstea celei de-a 40-a aniversări a Marelui Octombrie, unii elevi, care după absolvirea școlii vor urma filologia, au alcătuit un dicționar cu denumirile străzilor cu care se învecinează școala. Unele dintre denumirile acestor străzi amintesc de trecutul de muncă al Capitalei, altele amintesc de scriitorii care au trăit și au muncit acolo, alte denumiri de străzi eternizează diferitele etape ale muncii revoluționare a poporului (piețele „Luptei", „Răscoalei", „Revoluției", „Sverdlov", „Dzjerjinski" etc., străzile „Octombrie", „Kaliavskaia"), în timp ce au dispărut denumirile de străzi legate de biserică. Alți elevi, viitori pedagogi, au cercetat istoria și situația învățămîntului în raionul Sverdlovsk din Moscova, constatînd că în timp ce cu 40 de ani în urmă școlile de aici puteau fi numărate pe degetele unei singure mîini, astăzi numărul lor este de 23. Viitorii medici au studiat documentele fostului spital Novo-Ekaterinsk (singurul în raion cu 40 de ani în urmă), precum și documentele numeroaselor spitale și institute de cercetări științifice, puncte sanitare, sanatorii de noapte, creșe etc. existente acum aici. Viitorii arhitecți au comparat după fotografii și filme aspectele vechi și cele noi ale construcțiilor. Alți elevi, care se interesează de artă, au scris istoria celor zece teatre mari aflate în acest raion. În sfîrșit, viitorii juriști s-au ocupat de istoria închisorii Butîrsk din acest raion de numele căreia se leagă amintirile multor *bolșevici bătrîni, au scris despre lupta miliției și a judecătorilor poporului împotriva* rămășițelor capitalismului din conștiința oamenilor.

„Datoria profesorului de literatură — scrie autorul articolului menționat — este să propună tema, să indice izvoare și modele, să ajute în munca de elaborare a planului și a schițelor, să organizeze lectura și discutarea materialului scris". Stimulați cu pricepere și îndrumați cu grijă și competență, elevii se vor dărui pe deplin acestei interesante activități de alcătuire a enciclopediei locului natal, a școlii, a străzii sau a raionului, activitate care le va fi utilă nu numai lor înșile, ci într-o oarecare măsură și muzeelor, institutelor de cercetări și altor organizații și instituții.

Tot în scopul educării elevilor în spiritul tradițiilor înaintate de muncă, o învățătoare de la școala nr. 4 din orașul Smela, regiunea Cerkask, a ținut cu elevii o adunare de detașament închinată muncii părinților lor. Cu acest prilej, așa după cum se arată în articolul „Educarea pionierilor și școlarilor în spiritul tradițiilor revoluționare", publicat în revista „Nacialnaia Școla" nr. 3/1957, copiii au aflat ce și unde lucrează părinții lor, au mers acolo unde lucrează tata sau mama. „Veniți mai des la noi, copii! — s-a adresat copiilor un muncitor, părintele unui pionier. Întotdeauna vom fi bucuroși să vă vedem aici pentru că voi sînteți schimbul nostru, voi veți continua munca noastră spre binele patriei noastre iubite. De aceea, interesați-vă, aflați cît mai multe despre munca noastră, obișnuiți-vă cu ea de pe acum!"

În multe școli se organizează anual întîlniri ale elevilor cu absolvenții școlii respective — astăzi muncitori fruntași, tehnicieni, ingineri, medici, pedagogi, juriști, artiști etc. De obicei, asemenea întîlniri au loc într-o atmosferă plină de căldură, de prietenie și produc o puternică impresie asupra tuturor participanților și, în primul rînd, asupra elevilor care, ascultîndu-i pe invitați vorbind despre viața și munca lor creatoare, interesantă, se străduiesc după aceea să învețe mai bine, să depună mai multă activitate de folos obștesc. De exemplu, 130 de absolvenți ai școlii nr. 48 din Harkov *sînt decorați cu ordine și medalii. Unitatea de pionieri de la această* școală poartă numele unuia dintre acești absolvenți, cu care școala se mîndrește — B. T. Tasui, Erou al Uniunii Sovietice, el însuși fost pionier și elev la această școală.

O frumoasă tradiție s-a înrădăcinat la școala nr. 6 din orașul Grodno: e vorba de „Sărbătoarea victoriei în producție", de sărbătorirea victoriilor în muncă obținute de fabrica de tutun din Grodno, care patronează școala și care a primit, în cadrul întrecerii socialiste unionale, premiul I și Steagul Roșu de producție al Ministerului. Organizația de comsomol și unitatea de pionieri au felicitat colectivul de muncitori, au trimis telegrame și vederi cu urări călduroase fruntașilor în muncă. Într-o adunare festivă, reprezentanții școlii au înmînat conducerii fabricii o scrisoare conținînd felicitări, iar în încheierea serbării a avut loc un concert dat de echipa artistică de amatori a școlii în cinstea întreprinderii fruntașe care patronează școala.

O altă tradiție înscăunată în această școală și care atrage atenția este următoarea: Se știe că vacanța de vară e mult așteptată de elevi, mai ales de tinerii turiști și de participanții la concursul „Să ne cunoaștem ținutul natal", care nu cunosc odihnă mai plăcută decît excursiile, călătoriile, din care ei se întorc încărcați de impresii, cunoștințe, bucurii. Școala — pedagogii, organizația de comsomol și cea de pionieri — organizează anual, la începutul lunii septembrie, o adunare pe tema „Unde am fost și ce am văzut". Cîte lucruri noi și interesante află elevii de la colegii lor, pe înțelesul lor, mult mai bine decît ar afla-o din cărți, reviste etc. și cît de mult contribuie toate acestea la educarea celor mai bune tradiții și sentimente!

În timpul vacanței de vară, elevii școlii medii din Pavlîșk, regiunea Kirovograd, confecționează material didactic pentru cabinetul biologic al școlii, strîng bucățele de argilă, diferite plante așezate în ierbar. În preajma deschiderii noului an școlar, elevii, sub conducerea dirigintelui, înfrumusețează clasele, fac ordine în laborator, bibliotecă, în curtea școlii, se îngrijesc de lotul școlar. În timpul vacanței de vară toți elevii iau parte la munca în colhoz.

Influența binefăcătoare a muncii obștești are efecte educative asupra tuturor elevilor, mai ales asupra celor care învață slab sau mediocru, sînt prea rezervați, închiși și care se transformă, devenind mai activi, vioi, veseli, apropiați de colectiv și de fiecare membru al colectivului în parte.

În sfîrșit, educarea elevilor în spiritul tradițiilor revoluționare nu poate fi despărțită de educarea lor în spiritul internaționalismului proletar, al respectului și dragostei față de oamenii muncii de toate naționalitățile. De mare importanță, în această privință, este studiul literaturii sovietice și al istoriei U.R.S.S. La începuturile literaturii realist-socialiste se află romanul „Mama" de M. Gorki ce se studiază amănunțit în școală, dînd profesorului mari posibilități de educare internaționalistă a elevilor. A. M. Dediuhin, autorul articolului „Educarea elevilor în spiritul internaționalismului proletar", publicat în revista „Literatura v Șkole" nr. 5/1957, arată cum lucrează profesorul de literatură la clasă în predarea lecțiilor despre romanul „Mama", care sînt momentele, aspectele cele mai importante ale conținutului internaționalist al cărții, care sînt procedeele cu ajutorul cărora se dezvăluie cel mai bine acest conținut ce înaripează lupta oamenilor muncii, încrederea lor în răsturnarea orînduirii bazate pe exploatarea omului de către om.

*

Experiența pedagogilor sovietici în educarea elevilor în spiritul tradițiilor revoluționare este deosebit de bogată și de interesantă. Rîndurile de față nu oferă decît o mică parte a acestei experiențe, a acestei munci bogate în conținut și plină de satisfacții.

Oglindind grija permanentă a școlii față de educația tinerei generații, această muncă și această experiență ne vor fi utile, sugerîndu-ne și nouă unele căi și mijloace de educare a elevilor în spiritul celor mai bune tradiții ale poporului nostru.

I. BUCUROIU

CONSULTAȚII

UNELE PROBLEME ÎN LEGĂTURĂ CU PREDAREA CUNOȘTINȚELOR AGRICOLE ÎN ȘCOALA DE CULTURĂ GENERALĂ

Analiza făcută de către partid asupra rezultatelor înregistrate de sectorul socialist al agriculturii noastre, care este în continuă creștere, a arătat că există suficiente premise pentru o creștere și mai rapidă a producției agricole. În expunerea tov. Gh. Gheorghiu-Dej de la consfătuirea pe țară de la Constanța, se arată că multe gospodării colective au obținut producții de grîu mai mari de 2 000 kg la ha. Acest lucru dovedește că în scurt timp, prin folosirea posibilităților create de statul democrat-popular și ținînd seama de condițiile favorabile ale climei și solului din țara noastră, producția medie la hectar poate fi ridicată.

Congresul al II-lea al P.M.R. a trasat sarcina ca pînă în 1960 sectorul socialist din agricultură să fie preponderent în ce privește suprafața cultivabilă și să asigure 60—70% din totalul producției agricole marfă.

Sarcina aceasta poate fi îndeplinită extinzînd tehnica modernă, mecanizarea și aplicarea metodelor științifice în sectorul agricol. Este știut că rezultatele cele mai bune în producția agricolă s-au obținut de către acele unități socialiste care au avut procentul cel mai ridicat de lucrări mecanizate și care au aplicat în gradul cel mai mare metodele științifice. Aplicarea tehnicii înaintate, a metodelor științifice în creșterea plantelor și animalelor cere îmbunătățirea pregătirii teoretice și practice a specialiștilor din agricultură și chiar a fiecărui muncitor agricol.

Alături de instituțiile școlare cu caracter agricol (școli profesionale, tehnice și institute de învățămînt superior), școlii de cultură generală îi revine un rol important în pregătirea elevilor pentru a face față sarcinilor agriculturii înaintate.

O bună parte din obiectele de învățămînt pot contribui efectiv la pregătirea teoretică a elevilor pentru înțelegerea principiilor tehnicii moderne care se aplică în agricultură, a condițiilor de creștere și dezvoltare a organismelor vii etc.

Cursul de cunoștințe agricole, care s-a introdus anul acesta pentru prima dată în școala noastră de la sate, contribuie în mod direct și efectiv la completarea culturii generale a elevilor, realizînd o legătură și mai strînsă a școlii cu viața. Obiectul cunoștințelor agricole, dacă avem în vedere cerințele actuale, dar mai ales pe cele de viitor, pe care le pune dezvoltarea agriculturii noi, socialiste, ocupă un loc la fel de important ca oricare alt obiect de cultură generală. Prin conținutul cunoștințelor și prin formele de activitate practică, cunoștințele agricole se apropie mai mult, poate, decît multe alte obiecte de învățămînt, de interesele elevului crescut în mediul rural, de preocupările părinților lui. Se poate chiar anticipa că o serie de sarcini educative și chiar instructive, care în cadrul altor obiecte de învățămînt se realizau mai greu, prin predarea cunoștințelor agricole își vor găsi o rezolvare mai ușoară. Dacă ne referim, de exemplu, la *importanta sarcină de a forma la elevi concepția materialist-dialectică* despre lume sau pentru a le demonstra necesitatea însușirii temeinice a cunoștințelor în școală și utilitatea lor pentru viață, ne putem ușor da seama că predarea cunoștințelor agricole oferă mult mai multe noțiuni concrete, cunoscute de elevi în mod direct, cu ajutorul cărora să-i educăm, decît alte obiecte de învățămînt care oferă cunoștințe mai abstracte.

În afară că obiectul cunoștințelor agricole ocupă un loc binemeritat în rîndul celorlalte obiecte de cultură generală, *justificare pe care i-o dă la prima vedere utilitatea* practică a acestui obiect, în plus, cunoștințele agricole realizează o legătură organică cu alte cunoștințe din cadrul botanicii, zoologiei, fizicii, chimiei ș. a. Se poate spune ceva mai mult: aplicarea și concretizarea multor cunoștințe din rîndul obiectelor enumerate mai sus se poate face apelînd la exemple din cadrul cunoștințelor agricole.

Cunoștințele agricole reprezintă așadar încă o punte de legătură a celorlalte cunoștințe predate în școală, cu realitatea înconjurătoare și un loc de interpătrundere a cunoștințelor din diferite domenii ale științelor.

Predarea cunoștințelor agricole în clasele V—VII — poate să ridice multe probleme, inerente de altfel oricărui început. Lipsa unui manual de cunoștințe agricole și a unui îndrumător metodic face să sporească sarcinile profesorului de științe naturale, în vederea pregătirii pentru lecții. Oricare ar fi greutățile, nu se poate neglija predarea în bune condiții, încă de la început, a cunoștințelor agricole. Cunoștințele agricole prevăzute în programa publicată în Gazeta învățămîntului din 26 septembrie 1958 vor trebui să fie temeinic cunoscute de către fiecare profesor de științe naturale. Pentru precizarea conținutului cunoștințelor la fiecare capitol se poate folosi materialul bibliografic existent în bibliotecile căminelor culturale, ale punctelor și secțiilor agricole. Pentru profesorul care predă cunoștințele agricole poate fi de un real ajutor colaborarea cu inginerul agronom din comună sau de la raion. În acele localități unde punctele agricole nu sînt încadrate cu personalul de specialitate, secțiile de învățămînt raionale pot organiza consultații colective ale profesorilor, care predau cunoștințele agricole, cu cei mai buni ingineri agronomi de la secția agricolă sau de la G.A.S., S.M.T. etc.

Chiar și în cazul în care profesorul de științe naturale poate să se pregătească în mod individual pentru lecțiile de cunoștințe agricole, colaborarea cu inginerul agronom raional sau din localitate se impune cu necesitate. De ce aceasta?

Între cunoștințele de științe agricole — mai mult decît la oricare alt obiect — **și viața înconjurătoare, realitatea concretă a satului, trebuie să existe o legătură permanentă.** De exemplu, la primele lecții despre sol profesorul de științe naturale trebuie să prezinte la lecții, în fața elevilor, diferite structuri de soluri chiar din localitatea respectivă. Apoi, în cadrul lucrărilor de laborator prevăzute la acest capitol trebuie făcută o analiză științifică a structurii solului, a însușirilor fizice, chimice și biologice ale solului. Toate acestea nu pot fi determinate numai de profesorul de științe naturale. În general la secțiile agricole ale sfaturilor raionale se află diferite buletine de analiză a solurilor din regiunea înconjurătoare. Inginerii agronomi, pe lîngă ajutorul pe care-l pot da profesorilor prin sfaturi, punerea la îndemînă a bibliografiei necesare, pot să-i ajute să execute observații la microscop și, în general, în pregătirea materialului didactic pentru lecții.

Succesul predării cunoștințelor agricole este determinat și de ajutorul pe care-l dau și ceilalți profesori (cei de fizică, chimie) profesorului de științe naturale. În afară de colaborarea acestora în vederea pregătirii lecțiilor, profesorii de la alte discipline trebuie să se sprijine pe cunoștințele agricole însușite de elevi în predarea diferitelor lecții. (A se vedea îndrumările privind predarea fizicii și chimiei în strînsă legătură cu însușirea cunoștințelor agricole, publicate în Gazeta învățămîntului din 26 septembrie 1958).

În predarea cunoștințelor agricole, ca la oricare alt obiect de învățămînt, e bine să se țină seama de anumite principii pedagogice. Datorită lipsei unui manual de cunoștințe agricole, special întocmit pentru clasele V—VII, profesorii de științe naturale vor fi puși în situația ori de a supraîncărca pe elevi cu material peste puterea lor de înțelegere, ori de a-l simplifica prea mult. Acest lucru depinde de fiecare profesor. În legătură cu temele prevăzute în programă, trebuie ținut seama atît de dezvoltarea intelectuală a elevilor cît și de bagajul de cunoștințe pe care-l posedă de la celelalte obiecte de învățămînt. Cunoștințe agricole bine sistematizate, însă avînd un volum mult prea mare față de nivelul pregătirii elevilor din clasele V—VII, le poate oferi manualul de „Științe agricole" pentru Institutele pedagogice de învățători, apărut anul trecut în Editura de stat didactică și pedagogică. În cazul că acest manual nu este la îndemîna fiecărui profesor de științe naturale care predă cunoștințe agricole, se poate consulta „Pedologia" de Williams R., „Agrotehnica" de Drăghicescu și Dima și „Legumicultura" de Bordeianu și N. Constantinescu.

Specificul vîrstei elevilor din clasa a V-a determină și alegerea metodelor de predare pentru obiectul de cunoștințe agricole. Astfel cunoștințele agricole să se predea cît mai apropiat de înțelegerea elevilor cu ajutorul materialului didactic care, în anumite momente ale lecției, trebuie să alterneze cu expunerea profesorului.

Modul de prezentare a materialului intuitiv precum și aplicarea diferitelor metode de transmitere a cunoștințelor sau de fixare a lor rămîne în genere același ca și la predarea cunoștințelor de botanică.

Punctul de plecare în predarea cunoștințelor agricole trebuie să-l constituie cunoștințele însușite de elevi în clasa a IV-a; cu un an înainte, în cadrul științelor naturii, elevii au învățat despre sol, însușirile lui, diferitele tipuri de sol. De asemenea în clasa a IV-a, elevii au căpătat o serie de cunoștințe de agrotehnică și legumicultură. Ei știu de pildă ce este o răsadniță, modul cum se pregătește o răsadniță caldă și despre îngrijirea răsadurilor.

În afară de acestea, elevii din mediul rural, mai ales fiii colectiviștilor, sînt deja familiarizați cu elementele de bază ale agriculturii. O sarcină a profesorului care predă cunoștințele agricole ar fi și aceea a stabilirii nivelului general de cunoștințe al elevilor, pentru ca treptat, prin introducerea noilor elemente să se ridice nivelul acestora. Un lucru să rămînă clar: în predarea cunoștințelor agricole la clasa a V-a trebuie folosite cît mai multe elemente concrete din ceea ce are mai caracteristic agricultura locală. Folosirea la lecții a produselor agricole din gospodăria colectivă și prezentarea lor ca rezultat al aplicării anumitor metode agrotehnice despre care elevii au învățat la lecții are o foarte mare importanță.

Lecțiile de cunoștințe agricole trebuie însoțite de scheme la tablă, planșe colorate și, dacă e posibil, de expunerea unor diafilme în legătură cu tema lecției. Anumite lecții se pot preda chiar în afară de clasă. De exemplu, cînd trebuie să li se predea elevilor despre asolamente și felurile de asolamente, profesorul poate organiza o lecție la gospodăria colectivă din comună, unde elevii au posibilitatea să vadă la fața locului modul cum se stabilește rotația culturilor de legume în cadrul asolamentului etc. Activități în afara clasei se pot organiza ori de cîte ori în gospodărie se execută anumite lucrări importante, pe care elevii nu le pot vedea decît o singură dată pe an, chiar dacă lecția în care s-a vorbit despre o asemenea lucrare a fost predată anterior sau e planificată mult mai tîrziu.

Așa cum se menționează și în programa de cunoștințe agricole, în legătură cu anumite teme este necesar să se facă lucrări practice de laborator ori să se organizeze vizite în întreprinderi agricole socialiste, S.M.T.-uri, stațiuni experimentale, laboratoare etc.

Dacă laboratorul școlii nu oferă de la început toate condițiile pentru executarea unor lucrări din cursul de cunoștințe agricole, aceste lucrări se pot organiza în laboratoarele gospodăriilor de stat sau ale stațiunilor agricole experimentale.

Unele dintre lucrările de laborator menționate în programă, nu necesită neapărat lucrări propriu-zise de laborator. De exemplu, lucrarea de laborator prevăzută la tema a 5-a, din cadrul capitolului „Legumicultura", se poate face în primăvară cu ocazia lucrărilor practice agricole pe terenul școlar experimental. Dacă și alte lucrări de laborator sau alte lucrări practice pe care le impune predarea cunoștințelor agricole nu se pot executa din cauza neconcordanței cu anotimpul, aceste lucrări se pot amîna pînă la timpul potrivit, cu condiția ca atunci cînd se efectuează lucrarea practică, profesorul să se sprijine pe cunoștințele predate anterior.

Vizitele la unitățile agricole socialiste trebuie planificate cu multă grijă și în perioadele cele mai potrivite de lucru, cînd elevii sînt pregătiți din punct de vedere teoretic și cînd în gospodărie se fac cele mai caracteristice lucrări. De exemplu în toamnă, în legătură cu lucrările solului și tratarea semințelor, se poate organiza o vizită pe terenul gospodăriei, cu ocazia căreia elevii iau cunoștință de metodele folosite în prelucrarea solului cu ajutorul mașinilor agricole. O altă vizită se poate face spre sfîrșitul iernii, cînd în gospodărie se fac pregătirile pentru amenajarea răsadnițelor etc.

În perioada lucrărilor de primăvară, dacă condițiile locale permit, se pot face mai multe vizite și, dacă e posibil, elevii să participe la muncă (semănatul în răsadnițe, udatul semințelor, repicatul răsadurilor, plivitul răsadurilor, combaterea dăunătorilor etc.).

Predarea cunoștințelor agricole la nivelul cerut de practica înaintată a agriculturii noastre socialiste se poate face numai dacă există din partea profesorilor respectivi interes și dragoste față de munca lor atît de importantă. În plus de sarcina de a da

elevilor cunoștințe agricole, profesorii trebuie să ducă o intensă muncă de educare a dragostei elevilor pentru problemele importante ale agriculturii socialiste. Sarcina profesorilor de științe naturale este de a descoperi în fața elevilor frumusețea și utilitatea muncii în agricultură. Elevii trebuie îndrumați să vadă deosebirea esențială dintre munca fizică efectuată pe baza metodelor științifice și cu ajutorul mașinilor, care se aplică în agricultura socialistă, și munca înrobitoare din agricultura înapoiată ce se practica în vechiul regim.

VALENTINA VIȘAN

CONSIDERAȚIUNI METODICE ASUPRA PREDĂRII LECȚIILOR DE LIMBA FRANCEZĂ LA ÎNCEPĂTORI

Vom porni, în scopul justificării psihologice a celor cîteva considerații metodice expuse mai jos, privind predarea limbii franceze în clasa a V-a și în special predarea primelor lecții de limba franceză, de la constatarea empirică pe care o poate face oricine, că o limbă se învață auzind-o și vorbind-o.

Atunci cînd învață să vorbească, copilul vede, aude, pipăie, miroase anumite obiecte, intuiește anumite însușiri, acțiuni sau stări și în același timp aude pe adult pronunțînd o serie de sunete legate de percepția respectivă. El imită aceste sunet, pronunțîndu-le la început în mod imperfect, stîlcit, apoi din ce în ce mai bine, în același timp își formează o serie de reprezentări legate de anumite sunete, o serie de noțiuni, de idei. Procesul gîndirii se dezvoltă pe măsura slăbirii legăturilor între noțiuni și idei și a exprimării lor în limbă. Deci limba maternă se formează concomitent cu cunoașterea nemijlocită a realității și cu gîndirea.

Constatăm însă — și aceasta este un fapt obișnuit — că o limbă străină se poate învăța foarte ușor în cea mai fragedă copilărie, imediat după limba maternă. La această fragedă vîrstă, chiar dacă copilul nu o mai învață pe bază exclusivă a contactului nemijlocit cu realitatea, totuși învățarea ei nu se resimte decît în măsură minimă de pe urma limbii materne, deoarece capacitatea de generalizare și abstractizare a copilului la această vîrstă, pe baza limbii materne, nu este încă dezvoltată. Credem că, în acest caz, copilul nu se referă decît foarte puțin la noțiuni și idei deja formate în limba sa maternă și este legat încă în foarte largă măsură de intuirea nemijlocită a realității. Cu alte cuvinte el învață să gîndească, direct în limba străină. Acesta este secretul învățării atît de repezi a limbilor străine în fragedă copilărie, bineînțeles dacă stimulenții dinafară sînt destul de puternici și de frecvenți, deci dacă copilul vorbește și aude în suficientă măsură limba respectivă.

Pe măsura înaintării în vîrstă, învățarea unei limbi străine nu mai e posibilă fără interpunerea, cel puțin inițială, a întregului sistem de reprezentări, generalizări și abstractizări cîștigate în limba maternă. Adultul care începe să învețe o limbă străină, va gîndi mai întîi în limba maternă și va fi tentat să aplice apoi procedeele acestei limbi la limba străină, ceea ce, față de învățarea prin cunoașterea nemijlocită a realității, constituie o dificultate în plus, deci un neajuns. În locul schemei „realitatea (obiect, însușire, acțiune) — cuvînt", în care dificultatea se reduce pentru copil doar la pronunțare (știm că copiilor le trebuie timp destul de îndelungat pînă să ajungă a rosti cuvintele mai grele), avem schema „gîndire în limba maternă — traducerea în limba străină, pronunțare în limba străină", deci o operație mult mai greoaie și mai complicată. Este însă știut că o limbă străină vie nu se poate vorbi curent, cînd se traduce din limba maternă și că traducerea este specifică limbilor moarte. Este adevărat că se întîlnesc uneori oameni care vorbesc și latinește, dar acestea sînt cazuri rare, iar vorbirea se face cu mare încetineală și cu multă greutate. Scopul final al studiului unei limbi străine, este nu numai înțelegerea unei lecturi, ci și formarea deprinderii de a gîndi direct și de exprimare curentă și corectă în limba respectivă.

Cum se ajunge la aceasta? În primul rînd prin crearea unor condiții cît mai apropiate de cele în care copilul învață limba maternă: posibilitatea de a auzi și de a vorbi cît mai mult limba străină pe care o învață. În felul acesta se elimină operația greoaie a traducerii, deoarece atît vocabularul, cît și sistemul gramatical al limbii sînt însușite pe viu, pe bază de exercitare directă și de repetare frecventă. Nu numai atît,

ci se va deprinde în acest fel și accentul corect al limbii respective. E cazul oamenilor care trăiesc în localități unde se vorbesc două limbi și pe care le vorbesc din fragedă copilărie. În satele ardelene am întîlnit unguri și romîni vorbind romînește în așa fel, încît nu mi-a fost posibil să deosebesc care este ungur și care e romîn. Și doar între limba romînă și cea maghiară există multe deosebiri, și ca accent și ca vocabular și ca structură gramaticală. Cu cît cel ce învață limba străină o aude și o vorbește mai puțin, și este mai înaintat în vîrstă, deci mai adînc influențat de sistemul de gîndire și exprimare a limbii materne, cu atît învățarea empirică a limbii străine se va face mai încet și mai imperfect.

În condițiile predării limbilor străine în școala noastră, într-o singură oră pe săptămînă la cl. a V-a și în două ore la celelalte clase, noi trebuie să ținem seama de faptul că acest timp este absolut insuficient pentru învățarea limbii în modul natural descris mai sus și că deci va trebui să suplinim această lipsă prin comparație cu limba maternă, în scopul stabilirii unui sistem de asocieri și diferențieri, capabile să ilustreze deosebirile dintre cele două limbi și să furnizeze materialul de exercițiu necesar deprinderii gîndirii și exprimării în limba străină. Va fi deci necesar, pe de o parte să dăm elevilor posibilitatea de a auzi și de a vorbi cît mai mult limba pe care o învață, iar pe de altă parte să le dăm toate lămuririle necesare asupra specificului acestei limbi, spre a-i feri de greșeala de a aplica în limba străină expresii și procedee specifice limbii materne.

Prima posibilitate se realizează printr-o metodă directă, a doua printr-o metodă comparativă. Cu cît cel care învață o limbă străină este mai înaintat în vîrstă și are cunoștințe mai vaste asupra vocabularului și gramaticii limbii materne, cu atît metoda comparativă se va putea adăuga cu mai mult folos celei directe, iar rezultatele vor fi mai complete și invers, cu cît subiectul respectiv este mai fraged în vîrstă și are mai puține cunoștințe teoretice asupra limbii sale materne, metoda directă singură, bazată pe exerciții și repetare continuă, va da rezultate mai bune.

Astfel, în predarea limbilor străine la copiii de vîrstă preșcolară sau școlară mică, nici nu poate fi vorba de o metodă comparativă gramaticală, ci doar cel mult de transpunerea din limba maternă în cea străină a unor legături semantice la cuvinte cu caracter mai abstract, cum ar fi cele care arată acțiuni și însușiri, numirile obiectelor reținîndu-se mult mai repede prin intuire directă. Formele gramaticale, destul de numeroase și uneori complicate, existente în limbajul acestor copii, se însușesc numai prin exerciții și repetare, și totuși sînt întrebuințate corect și cu destulă ușurință. De aceea nu e nici o nenorocire dacă elevii din clasele inferioare fac cunoștință cu anumite forme gramaticale, pe care nu le-au învățat încă teoretic la limba maternă. Așa precum ei le întrebuințează corect în această limbă, le pot întrebuința — prin exerciții și repetare continuă în situații cît mai variate — și în limba străină. Teoretizarea va veni mai tîrziu și va constitui o delimitare și o fixare conștientă a unui fenomen existent de mult în practica vorbirii. Profesorii care se plîng în permanență că elevii lor n-au învățat încă anumite probleme de gramatică la limba maternă, pe care ei trebuie să le predea la limba străină, sînt de regulă acei care teoretizează în mod excesiv învățămîntul limbilor și nu fac altceva decît să traducă dintr-una într-alta. De fapt acești profesori se preocupă aproape exclusiv de predarea teoriei limbii și nu a limbii respective. Ni s-a întîmplat să asistăm adesea la lecții în care am auzit de toate: teorie fonetică, cu clasificări savante de consoane și vocale, analiză morfologică, analiză sintactică, dar n-am auzit în tot cursul orei pronunțîndu-se o singură frază construită independent de elevi.

Așadar, la început, în scopul deprinderii pronunțării și însușirii unui minim de vocabular concret și bine dilimitat din punct de vedere semantic, mînuit în maxim de combinații posibile, se va recurge la metoda directă, iar mai tîrziu, cînd vocabularul se înmulțește și devine mai abstract, iar învățarea diferitelor categorii gramaticale cere puncte de sprijin solide, se va recurge în măsură din ce în mai mare și la metoda comparativă, fără a pierde nici un moment din vedere că metoda comparativă singură nu este decît un auxiliar foarte prețios al profesorului, dar întrebuințată exclusiv nu poate duce la vorbirea curentă a limbii străine învățate.

După cum se poate vedea, în învățarea unei limbi străine, îmbinarea armonioasă a celor două căi este nu numai indicată, ci chiar necesară. Utilizarea lor depinde de vîrsta celui ce învață, de condițiile în care se face învățarea, cît și de stadiul în

care se găsește procesul de însușire a limbii străine. Adultul care învață o limbă străină într-un mediu în care o aude exclusiv și nu o aude pe cea maternă decît foarte puțin sau deloc, va învăța altfel decît cel care — așa cum e cazul în școlile noastre — nu aude limba străină decît foarte rar. În primul caz învățarea se face foarte repede. Tinerii chinezi sau coreeni care-și fac studiile în țara noastră învață limba romînă în cîteva luni, deoarece sînt siliți de mediul în care trăiesc să facă efortul necesar întrebuințării limbii străine și pentru că nu aud deloc sau foarte puțin limba lor maternă.

În condițiile existente în școlile noastre, învățarea se va face cu mult mai încet, deoarece lipsește contactul cu mediul natural al limbii străine. În acest caz se pune problema creării în școală a unui mediu cît mai prielnic învățării limbilor străine. Cel mai potrivit ar fi ca să se afecteze un număr cît mai mare de ore săptămînale în acest scop, chiar dacă se reduc anii de studiu ai limbii respective. Este clar că un elev va învăța mult mai mult în curs de patru ani în cîte 3—4 ore pe săptămînă, decît în 8—9 ani, făcînd numai o oră pe săptămînă. Cum însă această situație nu există azi în școala noastră, singura oră pe săptămînă pe care o avem la dispoziție pentru învățarea limbii franceze în clasa a V-a va trebui folosită spre a se auzi cît mai mult și a se vorbi limba franceză. Deci nu vom abuza de traduceri din limba maternă tot timpul orei, ci vom favoriza prin vorbire formarea de noi și noi asociații în limba străină respectivă, tinzînd într-acolo ca intervenția limbii materne în gîndire să nu mai fie cu timpul necesară. Este, credem, singura cale pe care se poate încerca să se facă ceva real și folositor într-o oră pe săptămînă.

Cînd ne ridicăm împotriva traducerii, ne gîndim la traducerea fără nici un rost și fără nici un scop, aceea care se practică în marea majoritate a școlilor noastre, veșnicul „citit-tradus" fără nimic altceva, decît doar — poate — predarea teoretică și seacă a unor reguli gramaticale. Traducerea își are și ea locul ei atunci cînd vrem să ilustrăm anumite deosebiri existente între limba maternă și cea străină, cînd textul francez prezintă dificultăți din cauza unor galicisme sau altor construcții specifice limbii franceze, uneori pentru verificarea cunoștințelor de vocabular sau de gramatică. Se recomandă desigur și traducerea din romînește în franțuzește, ca aplicare a unor chestiuni de gramatică studiată în clasă. Dar și în acest caz rolul traducerii este numai de a ilustra și fixa anumite deosebiri existente în felul de gîndire și exprimare a celor două limbi. Aplicarea practică și curentă a gramaticii în vorbire nu poate fi obținută decît prin grai viu în expresii și forme cît mai variate și independente de textul în care au fost studiate.

Multe din cadrele noastre didactice procedează greșit, reducînd predarea limbii franceze la citit-tradus, pentru că nu au pregătirea metodică necesară, nefiind calificate pentru predarea acestei materii. Sînt însă și profesori care o fac din comoditate. Pentru aceștia nu putem găsi nici o scuză. Înțelegem că este mai ușor să citești și să traduci, în mod aproximativ, cuvinte și propoziții și cu aceasta să consideri că ți-ai făcut datoria, decît să te silești a-i face pe elevi să vorbească cît mai mult ca să deprindă pronunțarea corectă și să-și îmbogățească posibilitățile de exprimare printr-un vocabular cît mai variat, pe care să-l poată mînui în mod independent. Aceasta cere muncă multă și încordată, îl obligă pe profesor să vorbească tot timpul orei, să se facă auzit de elevi și în același timp să-i determine să vorbească ei înșiși, căutînd cu fiecare lecție ca elevul să se poată desprinde din ce în ce mai mult de textul din manual. Aceasta este ceea ce înțelegem noi prin metodă directă. Situația a nenumărați absolvenți de școală medie, care la capătul a 7—8 ani de studiu al unei limbi străine, în care n-au făcut decît teorie gramaticală și citit-tradus și nu sînt în stare să lege o conversație cît de simplă în limba respectivă, trebuie să ne dea de gîndit.

Accentuăm că nu înțelegem prin metodă directă exagerările la care au ajuns unii „metodiști" burghezi, după care profesorul trebuie să sară într-un picior pentru a da elevilor săi noțiunea de a sări, sau să chiuie spre a-i învăța ce înseamnă „a striga" ș. a. m. d. Nu ne gîndim nici la explicații de cuvinte necunoscute din limba străină, prin altele tot atît de necunoscute elevului. În acest caz trebuie căutat un cuvînt în limba maternă, care constituie în mod perfect corespondentul celui din limba străină. Cînd sîntem încredințați că anumite explicații date în limba străină pot fi înțelese de elevi, este bine să le dăm astfel, deoarece îi obișnuim pe aceștia treptat cu

dicțiunea limbii străine respective. Vedem deci că problema îmbinării cît mai raționale și mai folositoare pentru elevi a celor două căi de care vorbeam mai sus apare în toată importanța ei.

Este bine ca profesorul să vorbească în cursul lecției pe cît posibil numai în limba franceză, natural, în așa fel, ca să fie înțeles de elevi și va căuta să-i facă și pe aceștia să vorbească cît mai mult posibil. În felul acesta, elevii se deprind în primul rînd cu pronunțarea corectă, aspect foarte important în procesul învățării unei limbi. Este necesar ca elevul care începe studiul unei limbi străine, să poată identifica această limbă după auz și să încerce a pronunța corect sunetele și cuvintele auzite. Dar lucrul acesta nu se poate face atunci cînd se iau cuvinte izolate și se face teoria pronunțării lor, ci punîndu-l pe elev în fața limbii vii, așa cum este ea vorbită în realitate.

Pentru ca elevul să înțeleagă și să se exprime în limba franceză trebuie ca să-și însușească chiar de la început, un oarecare vocabular, pe care să-l poată întrebuința în mod independent, construind el însuși propoziții și fraze. În acest fel elevul nu va fi numai în situația de a cunoaște un număr destul de mare de cuvinte izolate și de forme gramaticale, de a putea citi și traduce cu aproximație un text în limba română, de a fi chiar în stare să răspundă la anumite întrebări din chestionarele bucăților învățate, reproducînd exact propozițiile și frazele din text, dar chiar să-și poată exprima gîndirea în mod independent în propoziții cît mai simple. Accentuăm această situație, chiar cu riscul de a ne repeta. Trebuie să se creeze climatul necesar învățării vorbirii limbii franceze, punînd elevul în situația de a întrebuința cuvintele în asociații frecvente și variate, să se exprime liber, nu să traducă propoziții din manual care nu prezintă nici un fel de dificultate, ca de exemplu: „Je suis en classe. Le livre de français, les cahiers et l'encrier sont sur le pupitre. Le crayon, le porte-plume et la gomme sont dans le plumier. Notre école a deux étages. Elle a une grande façade avec 18 fenêtres". (Din manualul de clasa a V-a). În realitate în foarte multe din școlile noastre, din cele 50 minute de curs, 35 — 40 se duc pe traducere (se traduce în întregime lecția veche la verificare, apoi lecția nouă, uneori chiar de două ori), iar aproape în tot restul timpului se face o teorie gramaticală care în multe cazuri nu-și poate ajunge scopul pentru că elevii de clasa a V-a nu cunosc problemele respective nici la limba maternă. Ne dăm seama cît timp se pierde în zadar fără nici un folos pentru învățarea limbii și pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor.

În cele ce urmează ne permitem să dăm cîteva indicații de ordin practic izvorîte din experiența pe care am acumulat-o pînă acum în predarea limbii franceze în școală. Profesorul de limba franceză care intră la prima lecție în clasa a V-a, are sarcina foarte delicată de a trezi gustul elevilor pentru această limbă. Profesorul nu va pierde din vedere că limba franceză este înrudită cu limba română și multe cuvinte uzuale din vocabularul elevilor au o pronunțare aproape identică. În acest scop se va arăta elevilor că învățarea limbii franceze este ușoară pentru români, deoarece atît vocabularul, cît și structura gramatică a celor două limbi prezintă multe asemănări. Susținînd afirmația cu cîteva exemple, profesorul poate determina pe elevi ca ei înșiși să-și dea seama de aceste asemănări. De pildă, profesorul le va enumera cîteva cuvinte dintre cele mai uzuale: „la classe", „le cahier", „le crayon", „la gomme" etc., etc. Elevii, natural, ghicesc sensul tuturor acestor cuvinte și sînt foarte mulțumiți de acest fapt. Mai departe profesorul va introduce aceste cuvinte în propoziții: „Ce însemnează oare pe românește: „l'élève est en classe?" Dar „les élèves sont en classe?", „le crayon est sur le cahier"? „le cahier est sur le banc"? „le professeur entre en classe"? „il pose le crayon sur le cahier", „tu as trois cahiers", „je te donne le crayon", „tu me donne la gomme" etc., etc. Efectul produs asupra elevilor este greu de exprimat; ei sînt entuziasmați pentru că pricep tot ce li se spune. Nu putem însă să rămînem aici, ci să determinăm pe elevi să descopere și deosebirile care apar între exprimarea propozițiilor în limba franceză și limba română, ca: existența articolelor „le" și „la", sau a unor sunete noi cum ar fi vocalele ö și ü și cele nazale. Se exemplifică cu cuvintele întrebuințate mai înainte, elevii fiind foarte atenți la pronunțare. Apoi elevii vor încerca să pronunțe și ei cele auzite. Cuvintele și propozițiile amintite mai sus vor fi repetate de profesor, cîteva cuvinte izolate la început, pentru deprinderea pro-

nunţării sunetelor diferite de cele din limba romînă, apoi în context, în propoziţii, obişnuindu-i pe elevi chiar de la început cu muzicalitatea limbii franceze şi cu exprimarea ei corectă.

Profesorul trebuie să se ferească de a face prea multă teorie fonetică pentru că aceasta oboseşte pe elevi şi apoi aceasta nu ar duce la rezultatele pe care noi le urmărim. Desigur că este necesar să li se precizeze elevilor modul de pronunţare a sunetelor, de ex., cînd e vorba de vocala ö, că ea se poate emite corect punînd buzele în poziţia rostirii lui „o" şi încercînd să pronunţăm „e". Acelaşi lucru pentru „ü" (buzele în poziţia lui „u", încercînd a rosti pe „i"). Profesorul va pronunţa corect sunetele şi va urmări apoi pronunţarea corectă a elevilor. Nu se va admite chiar de la început pronunţarea destul de des întîlnită „iu" în loc de „ü", căci se înrădăcinează şi e mult mai greu de înlăturat mai tîrziu. În felul acesta limba se va învăţa sub aspectul pronunţării, chiar de la început în mod direct şi intuitiv şi nu făcîndu-se teorie.

Întrebuinţînd metoda conversaţiei, la început prin formularea unor întrebări foarte uşoare ca: „où est le cahier?", „où est le crayon?", „que fait le professeur?" etc., vom forma la elevi încă de la început deprinderea de a pronunţa limba nouă pe care o învaţă.

Ce vom urmări în prima lecţie? Să dăm elevilor o idee despre limba pe care urmează să o studieze şi să le creăm impresia că acest studiu este uşor şi interesant! În lecţiile următoare vom continua să le formăm în primul rînd o pronunţare corectă, să le îmbogăţim vocabularul şi să-i deprindem a utiliza cuvintele învăţate într-un context cît mai variat. În felul acesta vom fi început munca de predare a limbii străine ca o limbă vie, vorbită curent şi nu ca o limbă moartă, cunoscută doar teoretic. Perceperea şi pronunţarea repetată a cuvintelor într-un anumit context, contribuie la însuşirea lor mai temeinică şi la posibilitatea de reproducere mai uşoară în mod independent.

Să ne oprim mai întîi asupra aspectului fonetic al învăţării limbii franceze. De la bun început va trebui să spunem că teoretizarea este bună pentru cei ce au „în ureche" sunetele acestei limbi, deci îşi dau seama de specificul ei din acest punct de vedere. Cu elevii de clasa a V-a degeaba facem teorie. Ei trebuie să prindă din pronunţarea profesorului varietatea de nuanţe pe care o prezintă acelaşi sunet după poziţia sa în cuvînt şi după poziţia cuvîntului în frază.

Însuşirea mecanică a unor reguli teoretice ca cele întîlnite în manualul nostru de clasa a V-a asupra pronunţării lui „e" mut la sfîrşitul şi mijlocul cuvîntului, mai ales dacă nici profesorul nu cunoaşte prea bine limba franceză, duce la enormităţi de felul acestora, care nu sînt inventate de noi, ci auzite la lecţii: „cettö gravürö röpresentö ün fönetrö (la unii profesori „ö" se transformă în „ä"). Nuanţe atît de variate şi de delicate ca cele ale pronunţării lui „e" mut nu pot fi rezolvate printr-o regulă enunţată şi interpretată mecanic de unii profesori necalificaţi, uneori şi de cei cu studii de specialitate, care nereflectînd asupra celor scrise în manual repetă şi greşelile cuprinse în el, ca aceea referitoare la „e" mut final, pe care ţin neapărat să-l facă auzit, deşi acest „e" nu se aude de loc, nu numai în limba curentă vorbită, ci nici în lectură. Cel mult dacă-l mai auzim în lectura versurilor şi în combinaţia „muta cum liquida", dar dovada cea mai bună că „e" mut final a dispărut, este că poporul preferă în acest din urmă caz să suprime şi consoana lichidă care-l precedă, numai să nu-l pronunţe: „peup' de France" (peuple de France) etc. Dar de unde regula că „e" mut din prima silabă a cuvîntului se pronunţă „ö"? Considerăm că ar fi mult mai potrivit să se pună la dispoziţia profesorilor mijloace de perfecţionarea pronunţării la limba franceză — manuale, discuri etc. — şi să se dea o extindere mai mare acestei probleme la cursurile de perfecţionare. Atunci este sigur că se va îmbunătăţi şi pronunţarea elevilor.

Faţă de numărul mult prea mare de elevi din unele clase este foarte greu, dacă nu imposibil, să facem ca fiecare elev să pronunţe în cursul orei măcar o propoziţie, lucru absolut necesar în primul stadiul al învăţării limbii. De aceea se recurge adeseori la pronunţarea în cor. Procedeul prezintă unele avantaje, dar şi riscuri de care trebuie să ne ferim. Rostirea în cor permite tuturor elevilor să pronunţe mult mai mult în cursul unei ore decît ar putea-o face în rostirea individuală, ea dă posibilitate celor timizi, care se jenează să pronunţe singuri, să-şi exerciteze organul vorbirii în limba străină şi dă ocazie celor care au sezisat nuanţa justă a rostirii anumitor sunete, să se ghideze după cei ce pronunţă bine, aşa cum coristul mai slab prinde curaj atunci cînd

alături de el aude pe altul care cîntă sigur de sine, cu voce plină. Dar rostirea în cor trebuie bine pregătită, exact ca și în cor, unde ansamblul constituie ultima etapă. Cuvîntul sau propoziția vor fi cu grijă pronunțate de profesor, eventual de mai multe ori — apoi repetate de elevii care pronunță mai bine, apoi pronunțate în cor pe unități mai mici (șiruri, rînduri de bănci), pentru ca profesorul să-i poată identifica și corecta pe cei ce pronunță greșit, și abia la sfîrșit urmează pronunțarea în cor cu toată clasa. De aceea nu putem fi de acord cu recomandarea de a se pronunța mai întîi în cor și apoi individual. Există mulți elevi care în cor nu pronunță de loc sau pronunță greșit, dau din buze, sau mormăie ceva și este mult mai greu dacă nu imposibil, pentru profesor să-i identifice.

Un alt procedeu pe care-l considerăm foarte folositor, în legătură cu pronunțarea, este cel al repetării din ce în ce mai accelerate a unei propoziții sau fraze. Este știut, că în cursul vorbirii sunetele și cuvintele se amalgamează între ele, vocalele se deschid sau se închid, se scurtează sau se lungesc, iar consoanele își schimbă foarte des sonoritatea. Elevii se deprind cu o pronunțare corectă dacă au ocazia să audă cît mai mult, nu cuvinte izolate, ci propoziții sau fraze, pronunțate mai lent sau mai accelerat. În realitate însă lucrurile nu se întîmplă chiar așa. Profesorul pronunță cuvintele izolat și, pentru a fi cît mai bine urmărit de elevi sau pentru a aplica regula din manual, le pronunță cît se poate de rar și de descompus (mai ales în ce privește rostirea lui „e" mut): „fenêtre", „je", „te", „me", „le", „retenir" etc. Poate că n-ar fi nimic rău în aceasta, dacă „e" mut nu ar varia în pronunțarea lui, după locul pe care-l ocupă în cuvînt, după accent, după locul ocupat de cuvînt în frază ș.a.m.d. De foarte multe ori însă nici profesorul nu știe acest lucru și atunci nu se mai predă franceză, ci cu totul altceva. „Je t(e) le donne pour le ret(e)nir" în care fiecare „e" mut se aude, e ceva îngrozitor, dar cînd acest „e" mut se mai pronunță și ca „e" închis, accentuat, atunci nu mai este nici pe departe limbă franceză. Și totuși am întîlnit destul de des astfel de pronunțări, chiar la profesorii calificați.

În ce privește legăturile, tendința limbii franceze este azi de a face cît mai puține. La noi în școală se fac însă cu prisosință și de cele mai multe ori unde nu trebuie. În acest caz o regulă sumară la nivelul unui începător nu rezolvă problema. Este necesar ca profesorul să servească de model și de la el să audă copilul pronunțarea corectă pe care să și-o însușească. De aceea, rostirea cuvintelor nu se va opri la primul stadiu, de cuvînt izolat, ci se va face și în propoziție, unde jocul lui „e" mut și a legăturilor, care constituie în mare măsură muzicalitatea specifică a limbii, intră în funcție. O propoziție sau o frază, rostită de două sau de trei ori, din ce în ce mai repede, va permite elevului să-și dea seama că există o diferență mare între cuvinte atunci cînd sînt pronunțate încet, izolat, și cînd se pronunță mai repede într-un context. Astfel de ex. propozițiile: „Les élèves et le professeur sont en classe" sau „je te demande le livre qui est a côté de la fenêtre" se pronunță într-un fel cînd sînt rostite încet și prezintă un complex de sunete cu totul diferit, atunci cînd se pronunță mai repede. Este foarte important ca elevul să cunoască acest lucru încă din primele lecții, și să nu învețe a pronunța cuvinte izolate, rostite oarecum artificial de către profesor, spre a ilustra anumite reguli enunțate în carte, pentru că altfel se menține această pronunțare în lectura și conversația de mai tîrziu. În acest scop recomandăm diferite feluri de paradigme, cum ar fi conjugările complexe, care, pe lîngă faptul că constituie un excelent mijloc de exercițiu pentru însușirea unei pronunțări corecte, permit învățarea diferitelor cuvinte sau forme gramaticale în context. În loc să punem pe elevi să conjuge teoretic „je suis, tu es, il est", sau „j'ai, tu as, il a", „je prépare, tu prépares, il prépare", fără nici un folos practic sau formativ, este incomparabil mai indicat ca ei să conjuge fraze ca de exemplu: „je suis en classe, j'ai sur le pupitre mon livre de français et je prépare ma leçon pour demain", „tu es en classe, tu as sur le pupitre ton livre de français et tu prépares ta leçon pour demain" etc. În felul acesta elevul deprinde, pe de o parte pronunțarea corectă, putînd accelera rostirea prin faptul că scheletul frazei se repetă, iar pe de altă parte învață conjugarea prezentului verbelor être, avoir și préparer precum și adjectivul posesiv, dar nu teoretic ci în legătură cu alte cuvinte, deci așa cum trebuie să le utilizeze în vorbire. Aceste exerciții se pot complica din ce în ce mai mult pe măsură ce elevii sînt mai avansați în studiul limbii.

Dar elevul va trebui să învețe de la început limba franceză nu numai sub aspectul pronunțării corecte a sunetelor, cuvintelor, propozițiilor și frazelor, ci și sub cel al

cunoașterii semnificației cuvintelor din limba franceză și a legilor care stau la baza unirii lor în propoziții. Acest obiectiv nu-l putem pierde din vedere nici un moment și e departe de noi gîndul de a reduce învățarea limbii franceze în faza de început numai la pronunțarea corectă. Se știe că fiecare fenomen din lumea externă cunoscut prin primul sistem de semnalizare se reflectă în cel de-al doilea sistem prin cuvinte. Între semnalele primului și celui de-al doilea sistem de semnalizare există o legătură unitară pe care nu este permis să o rupem. Unitatea dintre cele două sisteme se înfăptuiește pe baza limbii materne, care constituie „fundamentul nemijlocit al vorbirii".

Dacă profesorul, arătînd un obiect elevilor, pronunță cuvîntul corespunzător în limba străină, atunci elevul asociază imediat acest obiect cu cuvîntul respectiv din limba maternă pe baza sintetizării semnalelor primului și celui de-al doilea sistem, și abia după aceea, se formează legătura sau asocierea dintre cuvîntul străin și cel din limba maternă. Deci și în această metodă, numită directă, avem de fapt de-a face cu o asociere între limba maternă și limba străină, cu o traducere din una în cealaltă. Urmează de aci că vorbirea unei limbi străine presupune totdeauna gîndirea în limba maternă, apoi traducerea și exprimarea în limba respectivă?

Nicidecum, căci această raportare la limba maternă nu se mai produce dacă cuvîntul respectiv este întrebuințat destul de des în diferite asociații cu alte cuvinte din limba străină. Scopul nostru este tocmai să ajungem la eliminarea acestei operații de traducere din limba maternă, deci la gîndirea directă în limba străină și aceasta se poate face într-o măsură destul de mare chiar de la început, mai ales în limba franceză, care prezintă asemănări atît de numeroase cu limba română.

Cu toate că unii pedagogi și psihologi se arată sceptici asupra foloaselor intuiției de obiecte în explicarea sensului unui cuvînt, credem că procedeul nu trebuie neglijat, mai ales acolo unde nu poate fi vorba de echivoc și unde obiectul arătat cuprinde întregul sens al cuvîntului respectiv. Așa de exemplu nu e nevoie să recurg la traducere atunci cînd arătînd un creion voi rosti „le crayon" sau „un crayon" și tot așa „la classe", „une classe", „un élève", „une fenêtre", „une gomme" etc., mai ales dacă aceste cuvinte nu se deosebesc ca formă decît foarte puțin de cuvintele românești corespunzătoare. Transferul se face aci fără nici o dificultate și elevul nu este obligat să facă efortul necesar la alte limbi pentru a readuce în minte cuvîntul respectiv. De acest fapt trebuie să se folosească profesorul de limba franceză încă de la începutul predării acestei limbi și să suplinească într-o însemnată măsură numărul insuficient de ore de care dispune, în special la clasa a V-a, unde nu avem decît o oră săptămînal.

Această metodă este mai ales recomandată în prima etapă a studiului limbii, deoarece aduce variația atît de necesară în procesul de predare, care face ca elevii să nu obosească repede. În primele ore de curs, prin intuirea diferitelor obiecte din clasă și ale elevilor, a căror denumire prezintă o consonanță identică sau asemănătoare cuvintelor corespunzătoare din limba română, se îmbogățește într-o măsură mult mai mare vocabularul elevilor decît la alte limbi, care nu prezintă această caracteristică. Acest număr însemnat de cuvinte susceptibile de a fi însușite chiar din primele ore, trebuie însă fixate, asimilate în așa fel încît să poată fi mînuite în mod independent de către elevi. Operația aceasta se face la început mult mai bine prin intuirea obiectelor decît prin traducere. Deci, în loc să cer elevului să traducă — așa cum fac unii profesori — „caietul este pe bancă", sau „creionul este pe caiet", voi obține o fixare și o asimilare mai bună, evitînd traducerea, prin întrebarea „où est le cahier?", „le crayon" etc. Din aceleași motive ne asociem cu toată convingerea recomandării din programă de a se utiliza pentru conversație ilustrațiile din manuale.

În primele ore de curs profesorul va putea face diferite combinații de obiecte, de exemplu punînd pe scaun un caiet, în caiet un creion, pe caiet o gumă etc. sau punînd pe elevi să intre în clasă, să deschidă ușa, să închidă fereastra și să exprime în propoziții ceea ce văd sau ceea ce fac. Credem de asemenea că este necesar ca profesorul să întrebuințeze, chiar din primele ore, cuvinte care se folosesc foarte des în vorbirea curentă, dar care se învață teoretic mai tîrziu, cum ar fi pronumele personal, complement: „me", „te", „lui", „se", „nous", „vous", „leur". Exemplu: „Je te donne le crayon", „Tu me donnes le livre", „Je vous éxplique la règle" etc., apoi pronumele relative „qui, que" ș. a. În mod comparativ cu limba maternă aceste forme se învață mai tîrziu, dar aceasta nu trebuie să fie un motiv pentru a le evita, căci învățarea lor numai din lecția sau lecțiile care le sînt consacrate în manual nu este posibilă. Ne

dăm foarte bine seama de acest lucru, atunci cînd în al doilea şi chiar în al treilea an de învăţare a limbii franceze găsim elevi, şi încă destul de numeroşi, care nu se pot exprima curent pentru că le lipsesc tocmai aceste cuvinte. Întrebuinţarea monosilabelor „me", „te", „se", „je", „ne", „que" în propoziţii contribuie — după cum am văzut mai sus — şi la însuşirea unei pronunţări corecte.

În legătură cu învăţarea cuvintelor în perioada care urmează lecţiilor introductive, programa analitică cere ca, paralel cu folosirea intuiţiei, să se dea şi „traducerea noţiunii din limba franceză în limba romînă şi invers, aceasta contribuind la fixarea cuvîntului respectiv prin asocierile de formă şi conţinut, care se fac între noţiuni". Nu avem nimic de obiectat şi nu vom insista nici asupra cerinţei de a se scrie cuvintele pe tablă şi a transcrierii lor în caiete de către elevi. Vom aminti doar faptul constatat de toţi, că numai acele cuvinte se reţin şi intră în bagajul lexical al elevilor, care sînt întrebuinţate mai des, în legături cît mai variate. Ni s-a întîmplat de atîtea ori să întîlnim cuvine trecute de 6—7 ori în vocabular, la diferite lecţii, pe care totuşi elevul nu le-a reţinut! Elevii cărora li se explică sensul unui cuvînt numai prin traducere, vor fi tentaţi să atribuie cuvîntului respectiv aceleaşi sfere de înţelesuri şi aceleaşi posibilităţi de combinare pe care le are cuvîntul corespunzător în limba maternă. Astfel ne-a fost dat să auzim, chiar din gura unei profesoare: „allez après la craie" (adică „du-te după cretă"). De aceea un cuvînt străin nu este pe deplin explicat decît atunci cînd se explică elevilor, pe lîngă sensul său obişnuit, şi posibilităţile sale de combinare (cu alte cuvinte şi a sensurilor rezultate din aceste combinări. Desigur că în acest caz este necesar să se dea elevilor expresia cea mai apropiată ca înţeles din limba maternă, (în expresii ca: „Il y a" sau „J'ai froid", „Il fait froid" etc.). Numai după ce aceste expresii pe deplin lămurite ca sens vor fi utilizate în combinaţii cît mai variate, ele vor intra în vocabularul elevilor.

Este necesar să atragem atenţia elevilor asupra sensului diferit pe care-l au unele cuvinte franţuzeşti şi unor cuvinte din limba romînă asemănătoare ca pronunţare, ca de exemplu: „ajouter", „arrêter", „carte", pe care elevii le traduc de obicei prin „a ajuta", „a arăta", „carte". Şi aici diferenţierea se va face mai uşor şi mai temeinic pe baza întrebuinţării cuvintelor respective în context: „Ce livre a une carte géographique".

Pentru sporirea posibilităţilor de îmbogăţire a vocabularului elevului, profesorul de limba franceză va putea organiza activităţi distractive în afară de clasă ca: jocuri, cîntece, conversaţii libere în timpul recreaţiilor, prezentarea unor reviste interesante etc., care, departe de a obosi pe elevi, sînt foarte mult apreciate de ei. Bineînţeles că aceste activităţi vor avea un caracter strict facultativ.

În ceea ce priveşte verificarea vocabularului, credem că trebuie să se facă obişnuit prin conversaţie, aşa cum se recomandă şi în programa analitică. Profesorul va avea însă grijă să formuleze întrebări, care pe măsura înaintării în studiul limbii să conţină din ce în ce mai puţine cuvinte necesare răspunsului, iar acest răspuns să fie expresia gradului de asimilare şi a posibilităţilor de combinare şi asociere a cuvintelor care formează vocabularul elevului într-un moment dat. Nu credem că e bine să se întrebuinţeze prea des traducerea în verificarea cunoştinţelor pentru motivele pe care le-am amintit mai sus şi pentru că unii elevi învaţă de multe ori traducerea pe de rost. În nici un caz nu e bun procedeul întrebuinţat de unii profesori de a examina sensul unor cuvinte izolate, ca de ex., „Cum se spune în franţuzeşte — a merge?", „Ce înseamnă pe romîneşte — miroir?" etc. pentru simplul motiv că aceste cuvinte nu sînt asimilate în mod activ de către elev, deci nu vor intra în bagajul său lexical şi se vor uita repede.

O ultimă chestiune asupra căreia am vrea să zăbovim puţin este aceea a ortografiei. Unii profesori cînd intră în clasă la prima lecţie de franceză, nu găsesc ceva mai potrivit decît să scrie alfabetul şi să dea o mulţime de reguli ortografice, umplînd tabla de cuvinte.

Nu trebuie uitat că scrierea corectă a cuvîntului este determinată de o precizare a pronunţării acelui cuvînt. Deci obiectivul principal spre care trebuie să se îndrepte atenţia este pronunţarea corectă apoi scrierea corectă a cuvîntului pronunţat. În acest fel imaginea grafică a cuvîntului nu va contribui la o pronunţare greşită, pentru că pronunţarea corectă a fost fixată de mai înainte. Profesorul va avea grijă să atragă totdeauna atenţia elevilor asupra pronunţării neregulate a unor cuvinte.

Nu vom repeta aici mijloacele şi exerciţiile recomandate de programa analitică pentru deprinderea scrierii corecte. Aceste exerciţii, în ansamblu, sînt potrivite.

Ca metodă de corectare programa prevede „controlul în clasă a 3—5 caiete în fiecare oră de curs, o dată cu verificarea pregătirii lecţiei anterioare", şi bineînţeles scrierea corectă pe tablă a exerciţiilor respective. Am putut constata însă în practica multor cadre didactice o serie de neajunsuri, pe care am dori să le îndepărtăm. Unii profesori cheamă la examen cîţiva elevi, care se prezintă cu caietele lor de teme. Elevul este pus să citească şi să traducă, în timp ce profesorul se uită prin caiet şi corectează greşelile. Dacă e atent la caiet nu mai aude greşelile făcute de elev la lectură şi traducere şi astfel examenul nu mai are nici o valoare. Dacă profesorul vrea totuşi să urmărească ce spune elevul şi să corecteze şi caietul, atunci îl opreşte din răspuns cît corectează, şi iată că se naşte un timp mort, care la 3—4 elevi reprezintă o parte însemnată a orei. Dacă apoi, după examinarea orală se trece la corectarea pe tablă a exerciţiilor, atunci se întrebuinţează aproape întreaga oră şi nu mai rămîne timp pentru lecţia nouă. Spre a evita acest inconvenient, am aplicat pentru corectarea lucrărilor scrise cu caracter de uniformitate, un procedeu care a dat rezultate bune şi care se impune mai ales acum, cînd avem atît de puţin timp la dispoziţie. În timp ce se face examenul oral, fie că elevul sau mai mulţi sînt examinaţi din bancă sau chemaţi la catedră — unul sau mai mulţi elevi (după numărul exerciţiilor şi posibilităţilor pe care le oferă tabla), scriu exerciţiul sau exerciţiile pe care le-au făcut acasă, dar nu copiindu-le de pe caiet, ci elaborîndu-le din nou, după manual. Deci tot examen. Cînd întreaga temă de acasă a fost scrisă pe tablă se trece la discutarea şi corectarea greşelilor cu ajutorul clasei, folosindu-se îndeosebi elevii care au răspuns oral şi care urmează să fie notaţi. Elevii care au scris pe tablă răspund şi ei la cîteva întrebări orale. Odată corectarea făcută, toţi elevii sînt obligaţi să-şi corecteze greşelile în caietele lor — cu creion şi de preferinţă cu creion roşu — profesorul fiind foarte exigent în privinţa corectării conştiincioase a tuturor greşelilor. Considerăm că acest procedeu — căruia i s-ar putea reproşa că distrage atenţia elevilor în timpul examinării, ceea ce însă nu se mai întîmplă după 2—3 ore — prezintă avantaje numeroase, întrucît: a) permite o economisire considerabilă de timp, examinarea şi corectarea făcîndu-se deodată; b) deprinde pe elevi a fi atenţi şi a vedea greşelile comise; c) corectarea se face oră după oră, iar greşelile sînt amănunţit analizate, deci se vor repeta din ce în ce mai puţin; d) face ca examenul să fie mai complet, extinzîndu-se şi asupra ortografiei; şi în sfîrşit e) măreşte numărul elevilor examinaţi în cursul unei lecţii.

În încheiere vrem să menţionăm că cele expuse mai sus sînt spicuiri din probleme dezbătute în seminariile cursurilor de perfecţionare din anul acesta. Ele au un caracter fragmentar şi desigur incomplet în dimensiunile reduse ale unui articol.

Desigur că, pentru un mare număr de cadre didactice cu experienţă, nu am adus nimic nou. Există însă multe cadre tinere care nu au experienţa necesară, nu au mai predat limba franceză deşi sînt calificate pentru această materie de învăţămînt şi mai ales cadrele foarte numeroase care predau franceza fără să aibă nici experienţa, nici calificarea necesară predării ei. Indicaţiile metodice date de programa analitică, foarte preţioase şi folositoare pentru predarea limbilor străine, nu sînt cunoscute de toate cadrele noastre didactice. În aceste condiţii se impune imperios o acţiune de îndrumare metodică serioasă a cadrelor didactice care predau limba franceză. Călăuziţi de ideea că am putea aduce şi noi o contribuţie modestă, am insistat în articolul de faţă asupra unor probleme care ni s-au părut insuficient lămurite în indicaţiile metodice ce însoţesc programa, sau nu mai corespund, în prezentarea lor, noii orientări în predarea limbilor străine.

Subliniem încă o dată convingerea noastră că dacă vom fi reuşit să contribuim la eliminarea excesului de teoretizare şi traducere practicat azi în şcoala noastră şi la introducerea în predare a unei metode care să activeze gîndirea elevului, să deprindă pe elevi cu sonoritatea limbii franceze şi să le exerseze organul vorbirii în pronunţarea corectă a cuvintelor în context bazat pe mecanismul psihologic al învăţării limbilor străine, articolul de faţă îşi va fi atins scopul.

Prof. *CONSTANTIN GH. POPESCU*
I.P.C.D.-Cluj

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

ÎNSEMNĂRI PE MARGINEA UNEI LUCRĂRI DESPRE EDUCAŢIA ESTETICĂ [1]

Educaţia estetică este o componentă importantă a educaţiei comuniste. Ea nu se reduce numai la cunoaşterea unui minim de opere de artă sau la formarea posibilităţii de orientare în diferite domenii ale artei, ci şi a unei atitudini estetice faţă de lume, a unei comportări moral-estetice în toate împrejurările vieţii.

Trebuie să recunoaştem că această importantă latură a educaţiei comuniste multilaterale este destul de neglijată în şcolile noastre ca şi în literatura pedagogică.

Lucrarea „Despre educaţia estetică" de N. A. Dmitrieva, apărută de curînd în traducere la „Cartea Rusă", vine să umple un gol în literatura de specialitate. Deşi autoarea nu a avut în vedere problemele educaţiei estetice a tineretului şcolar — în treacăt se referă însă şi la aceasta — ci mai mult a adulţilor, întîlnim multe idei interesante care pot fi folosite cu succes şi în educaţia estetică a şcolarilor, în special în familiarizarea cu problemele artelor plastice.

La începutul lucrării, autoarea analizează rolul factorului estetic în muncă şi ştiinţă, pentru a trece apoi la discutarea raportului dintre etic şi estetic.

Puterea artei constă în faptul că ea ne învaţă să percepem estetic realitatea şi să introducem în viaţa noastră elemente de creaţie artistică. Frumuseţea relaţiilor dintre oameni constă în armonia dintre aspiraţiile, ţelurile şi interesele colectivului şi cele individuale, în armonia dintre individual şi social. Concepţia noastră despre frumos în viaţa socială se dezvoltă în raport cu trebuinţele societăţii, dar ea îşi are izvorul şi caracterul obiectiv în însăşi legile naturii, deoarece nimeni nu poate vedea frumosul în încălcarea legilor naturii. Frumosul în natură, în viaţă, în frămîntările sufleteşti aşa cum este văzut de estetica marxist-leninistă nu trebuie confundat cu contemplarea pasivă a realităţii, ca „operă a lui dumnezeu" din estetica burgheză. El se află numai în căutări, în luptă. Simţul estetic nu generează numai dragoste, ci şi ură, luptă împotriva răului.

În comportarea sa morală, omul trebuie să ţină seama, în toate manifestările sale, de normele unei vieţi estetice. Nu trebuie să se neglijeze aşazisele „mărunţişuri", să se comporte de exemplu ca un om cu „înalte principii morale" între tovarăşii de muncă, iar acasă să fie un tiran, să înjure, să bea. Copiii trebuie şi ei deprinşi cu aceeaşi comportare frumoasă la şcoală ca şi acasă; cu ordinea, curăţenia, buna cuviinţă. Makarenko spunea că frumuseţea umană, atracţia, farmecul omenesc sînt o consecinţă directă a frumuseţii comportării omului, rezultatul unei vieţi organizate pe principii de creaţie. El şi educatorii din coloniile Gorki şi Dzerjinski au fost, pentru copii, pilde de adevărată frumuseţe a conduitei umane.

Un important capitol din lucrare este consacrat de autoare problemelor privind perceperea creatoare a operei de artă.

Educaţia estetică este unul din factorii motori ai vieţii, deoarece opera de artă are posibilitatea de a sugera privitorului o serie întreagă de idei şi sentimente, care depăşesc uneori ceea ce a intenţionat chiar artistul şi care-l fac pe om să progreseze, îi lărgesc orizontul spiritual, trezindu-i voinţa, dorinţa de acţiune.

Perceperea creatoare a operei de artă, faptul că ea naşte idei şi sentimente puternice celui care o contemplă, ajută

[1] N. A. Dmitrieva: „Despre educaţia estetică", traducere din limba rusă, „Cartea Rusă", 1958, 195 pag.

omului să vadă lumea înconjurătoare cu mai multă ascuţime, să nu mai treacă nepăsător pe lîngă multe evenimente, ci să-i atragă atenţia, să-l facă să gîndească asupra lor.

Opera de artă trebuie înţeleasă just, trăită estetic, să trezească emoţii estetice depline, să nu fie interpretată îngust, să nu impresioneze numai prin proprietăţile ei exterioare, formale. Cel care o priveşte trebuie să ţină seama, în primul rînd, de conţinutul ei de idei.

Atingerea acestui stadiu, în care o operă literară, o compoziţie muzicală sau un tablou să trezească în sufletul celui care le percepe o emoţie estetică, sentimente şi idei înalte, necesită deprinderea oamenilor cu perceperea creatoare a operelor de artă, prezentîndu-le şi epoca în care au fost create, ştiut fiind că opera de artă este produsul epocii.

În cultura estetică a copiilor, ca şi a adulţilor, trebuie să avem în vedere trecerea continuă de la simplu la complex, predarea sistematică a cunoştinţelor.

Pentru a le forma bunul gust artistic, trebuie să-i familiarizăm de la început cu opere de artă cît mai reuşite. Autoarea a constatat însă că, în instituţiile publice, se găsesc multe copii de mîntuială după tablouri celebre, naturi moarte de prost gust şi peisaje nereuşite. În locul lor ar fi de preferat schiţe după natură, mai valoroase sau schiţele pe care le fac pictorii pentru tablourile lor. Acestea ar contribui la familiarizarea cu evoluţia creaţiei artistice, privitorii şi-ar putea da seama c u m se lucrează un tablou, cunoscînd aceste faze intermediare.

Printre activităţile pe care le recomandă N. A. Dmitrieva pentru formarea bunului gust artistic şi pentru dezvoltarea receptivităţii artistice este şi vizitarea frecventă a muzeelor şi expoziţiilor de artă plastică.

Analizînd felul în care se realizează aceste activităţi în şcoală, autoarea arată că în afară de faptul că vizitarea muzeelor şi a expoziţiilor de artă se face la intervale mari de timp, ea nu-şi atinge scopul decît în prea mică măsură, mai ales cînd şcolarii, nepregătiţi din timp asupra celor ce vor vedea, sînt purtaţi în fugă prin zeci de săli, unde ei abia apucă să privească unele opere de artă, picturi sau sculpturi, primesc explicaţiile unui ghid, care le vorbeşte în termeni de specialitate, inaccesibili pentru ei, făcînd generalităţi şi nedîndu-le lămuririle esenţiale cu privire la operele pe care au venit să le cunoască. În acest fel, elevii nu află mare lucru, nici despre pictorii de seamă ale căror opere le văd, nici despre mijloacele de realizare şi calităţile estetice ale acestora. Arta nu va ajunge să fie înţeleasă de ei ca mod de cunoaştere, prin imagini, a lumii exterioare şi nici ca valoare interpretativă, variată după sensibilitatea şi atitudinea artistului. Şcolarii nu pot înţelege limbajul artei şi această lacună persistă, de multe ori toată viaţa. De aici, din lipsa unei educaţii estetice sistematice, provine şi insensibilitatea declarată a unor elevi faţă de manifestările artistice, pe care mărturisesc fără înconjur că nu le înţeleg.

Alte forme recomandate de autoare sînt: achiziţionarea de către instituţiile publice — inclusiv şcolile — a unor opere de artă valoroase; posedarea de lucrări artistice originale şi de colecţii personale de reproduceri după tablourile celebre.

Problema utilizării reproducerilor după tablouri, ca mijloc de familiarizare cu problemele esteticii, cu problemele creaţiei artistice este mult dezbătută de autoare.

Pornind de la relatarea faptului că o elevă din clasa a X-a a unei şcoli din provincie, care a vizitat la Moscova Galeria Tretiakov, a exclamat dezamăgită: „Dar am mai văzut aproape tot ce se află aici!“, autoarea ajunge la explicaţia că reproducerile după tablouri sînt folosite în şcoală mai mult ca material didactic la lecţiile de istorie, fără să se insiste asupra valorii lor artistice.

Dmitrieva arată că în acest fel se poate naşte pericolul ca reproducerile, care nu pot ajunge la desăvîrşirea originalului, să fie confundate cu acesta. Ele încep să fie privite ca un ornament, ca o podoabă şi conţinutul lor artistic se pierde. Reproducerile se epuizează repede, nu permit aprofundarea lor, nu permit privitorului să descopere mereu tot alte nuanţe, aşa cum oferă opera de artă care apare sub aspecte mereu noi, neaşteptate, după lumina pe care o primeşte sau starea sufletească a celui care o percepe.

O altă deficienţă a reproducerilor în culori constă în faptul că acelaşi tablou reprodus în mai multe reviste sau albume, diferă mult prin colorit.

Să luăm un exemplu de la noi, de pildă „Griviţa 1933" de Gavril Mikossyi. Tabloul are tonalităţi diferite în fiecare reproducere. Predomină culoarea verzuie în „Flacăra" de pildă, cea vînătă în „Arta plastică", cea roşie în reproducerile difuzate în şcoli. Din această cauză, petele de sînge, roşii în original, apar uneori cafenii, sau chiar violete în reproduceri. Cei care nu au posibilitatea să cunoască această operă în original, ci numai după reproduceri, îşi pot face o părere cu totul greşită despre rolul culorii în pictură, crezînd că ea nu este un element esenţial.

Pentru remedierea acestei greşeli, întîlnite şi în U.R.S.S., autoarea propune ca editurile şi tipografiile să fie cît mai exigente faţă de reproducerile în culori şi, dacă nu se pot realiza conform cu originalul, să se înlocuiască cu copii bune alb-negru, care reproduc fidel desenul, calitate ce lipseşte citeodată reproducerilor în culori.

N. A. Dmitrieva mai este de părere că reproducerile nu trebuie puse pe perete, înlocuind originalele, ci locul lor e în mape, cărţi, albume, alcătuite după anumite principii.

La toate acestea, am mai adăugat necesitatea lămuririi adulţilor şi copiilor asupra lipsei totale de valoare artistică a tablourile care se găsesc în vitrinele încadratorilor de tablouri: portrete de femei pe jumătate goale, peisaje cu grave greşeli de desen şi perspectivă, sau diferitele broderii „artistice" cu flori, animale, portrete. Deoarece autoarea nu vorbeşte despre acest aspect, credem că el nu este întîlnit în Uniunea Sovietică. La noi însă el continuă să existe şi poate perverti gustul artistic.

În afară de munca dusă pentru perceperea creatoare şi pentru înţelegerea semnificaţiei operei de artă, un rol foarte mare în formarea receptivităţii estetice îl ocupă aspectul artistic al ambianţei cotidiene a vieţii, începînd cu clădirile şi ornamentaţiile lor şi terminînd cu obiectele de uz casnic.

Trebuie să deprindem adulţii şi copiii să aprecieze just o serie de obiecte cu care vin în contact permanent, să luptăm mereu împotriva extazierii în faţa unor obiecte prea ornamentate, care prejudiciază bunul gust. Este necesar să le arătăm necesitatea unităţii dintre frumos şi util, dintre destinaţia practică a obiectului şi forma lui şi să le demonstrăm, prin exemple concrete, cît este de greşită tendinţa de a impune obiectelor trăsături şi ornamente nepotrivite sau chiar contrare utilităţii lor.

Autoarea citează, ca exemplu, o serie de ornamentaţii exagerate ale clădirilor, tendinţa unor decoratori spre o somptuozitate greoaie, folosirea elementului figurativ în arhitectură (case în formă de cap sau corp omenesc, zgîrie-nori în diferite forme, ca fier de călcat etc.[2], „portretistica" în industria covoarelor. Dmitrieva combate tendinţa unor meşteri de a lucra unele obiecte în aşa mod încît par din alt material. Această muncă migăloasă stîrneşte mai mult mirarea decît o emoţie estetică, deoarece obiectul nu poate fi utilizat în practică.

Prin întreaga ambianţă, în care trebuie să evităm exagerările, îngrămădirea de obiecte, prolixitatea, trebuie să-i deprindem pe oameni cu ideea că frumosul nu are nimic comun cu fastul, cu luxul exorbitant, ci că el este simplu, luminos, clar.

Ne vom opri acum la observaţiile autoarei privind direct problemele educaţiei estetice în şcoală, unele aspecte semnalate fiind comune cu ale şcolilor noastre. „Trebuie să recunoaştem — spune ea — că în ce priveşte primele elemente de cultură artistică, şcoala medie este încă departe de a face tot ce trebuie. Poate că nici sarcinile respective nu sînt încă suficient de clare".

În şcolile medii, programa de literatură e destul de vastă, uneori cu amănunte ce nu sînt indispensabile, dar lipsesc sau nu sînt decît foarte puţine şi sumare cunoştinţele de istoria şi teoria artelor plastice. Aceste cunoştinţe, neglijate şi în manuale, sînt neglijate şi de cei care predau istoria literaturii.

Educaţia estetică în şcoală trebuie să ţină seama de înclinaţia copiilor pentru perceperea senzorială a realităţii, întrucît copilul este mai atras de lumea culorilor şi a liniilor decît de cuvînt. Iată, deci, şi explicaţia predominării ilustraţiilor în textele pentru copii. Gîndirea concretă a copiilor explică şi receptivitatea lor pentru cunoaşterea realităţii prin intermediul imaginilor mai mult decît prin cuvinte.

Pentru aceste motive şi pentru altele, lecţiile de desen s-ar cuveni să ocupe

---

[2] Vezi Boris Polevoi: „Impresii din America", Edit. Tineretului, 1958, pag. 73.

în şcoală un loc deosebit, nu modest cum se întîmplă în şcoala noastră. În numărul redus de ore pe care i-l rezervă programa de învăţămînt, profesorul de desen nu poate prevedea şi convorbiri cu elevii despre problemele artelor plastice. În afară de aceasta, desenul artistic se predă numai pînă în clasa a VII-a. În clasele superioare, în perioada cînd inclinaţia copiilor către artă devine conştientă, nu se mai predă desenul artistic, ci se trece la cel tehnic. Apoi, chiar în predarea lecţiilor de desen, punctul central îl constituie însuşirea de către elevi a cunoştinţelor şi deprinderilor pentru a executa corect desene după natură. Accentuînd însă numai această latură a problemei se exclude cealaltă: cultura estetică a elevilor (dezvoltarea gustului artistic, a imaginaţiei, a simţului frumosului).

Desenul din imaginaţie, adică pe o temă liberă, contribuie în mod deosebit la educaţia estetică. De altă parte, desenul ornamental, decorativ nu trebuie să fie redus la „ornamente abstracte" pe o foaie de hîrtie, ci „e mult mai interesant de desenat ornamente pe o cutie, de decupat din hîrtie, de lucrat la traforaj". Elevul va simţi astfel fiorul creaţiei, îşi va da seama că ceea ce face nu e un simplu exerciţiu, ci crearea unui lucru frumos, a unui obiect util. Vom contribui în felul acesta şi la educarea deprinderilor de muncă, la perceperea înrudirii dintre artă şi muncă.

N. A. Dmitrieva este de părere că, în şcoala medie, este mai important să le dezvoltăm elevilor gustul pentru desen decît să-i învăţăm să deseneze, ţinînd seama că în numărul de ore afectat acestei discipline este aproape imposibil a-i învăţa pe toţi copiii să deseneze corect. De aceea, sarcina şcolii medii de cultură generală este să lărgească orizontul artistic al elevilor, să le trezească şi să le stimuleze aptitudinile creatoare, să le dea primele noţiuni generale de artă.

Trebuie să folosim orice prilej pentru dezvoltarea simţului estetic al şcolarilor: excursiile, vizitarea parcurilor, a grădinilor zoologice, plimbările în pădure şi pe ogoare, vizitele în fabrici şi uzine ş.a.m.d. La momentul potrivit i se va atrage atenţia elevului „asupra felului cum se schimbă tonurile peisajului în lumina amurgului sau într-o zi mohorîtă, asupra liniilor armonioase ale lebedei. de exemplu, asupra supleţei mişcărilor tigrului, asupra impresiei de prudenţă, agerime şi agilitate pe care ţi-o sugerează silueta renului, asupra penajului variat al păsărilor". Din felul cum se armonizează trăsăturile semnalate cu felul de viaţă al acestora, elevul ajunge la înţelegerea că frumosul are legile lui, că e funcţiune vitală iar nu ceva întîmplător. În felul acesta el învaţă „să vadă, să observe, să îndrăgească şi să înţeleagă". Cu prilejul vizitelor în uzine, gospodării agricole, şantiere de construcţie, profesorul poate să atragă atenţia elevilor asupra frumuseţii ce se desprinde din armonia mişcărilor unui muncitor, legînd astfel frumosul de util.

O formă deosebit de importantă, însă rar folosită, pentru realizarea educaţiei artistice a elevilor e aceea a convorbirilor, atît pe teme de artă, cît şi despre semnificaţia estetică şi expresivitatea celor văzute de ei în lumea din jur. În cadrul acestor convorbiri trebuie să-i deprindem pe copii să gîndească asupra obiectelor de artă văzute, să-şi pună întrebările: „De ce e frumos?", „În ce măsură forma lui e raţională şi expresivă?", „Ce anume determină proporţiile lui?", „Ce combinaţii de culori sînt mai atrăgătoare?".

Astfel îi vom face pe elevi să pătrundă tot mai mult în domeniul artei şi să ajungă la concluzia că arta nu constă doar într-o pricepută desenare după natură, ci „implică şi reflecţiune, sensibilitate, analiză, generalizare, gîndire, sinceritate".

Am desprins din lucrarea esteticienei Dmitrieva cîteva din multele date pe care le cuprinde. Însemnările acestea au mai ales scopul de a atrage atenţia cadrelor noastre didactice asupra unor probleme de educaţie estetică în şcoală, şi se cuvine să constituie, pentru fiecare dintre noi, o preocupare şi un îndemn.

Prof. *IOAN MICU*
Cîmpia Turzii

„LEGAREA TEORIEI DE PRACTICĂ ÎN STUDIUL MATEMATICII" *

Deoarece aproape toate cunoştinţele şi deprinderile matematice pe care şi le însuşesc elevii în şcoala de cultură generală, sînt legate într-un fel sau altul de practică, de viaţă, este destul de răspîndită în rîndurile profesorilor de specialitate părerea că matematica prin „ea însăşi" ajută educaţiei politehnice a elevilor. Din acest motiv ei se rup de practică, nu se străduiesc să găsească căi şi mijloace pentru a trezi interesul elevilor pentru a lega cunoştinţele teoretice de practică, nu folosesc experienţa personală a elevilor în transmiterea şi consolidarea cunoştinţelor predate.

Din aceste considerente rezultă necesitatea de a îndruma profesorii de matematică asupra modului în care se poate realiza o legătură mai strînsă între disciplinele matematicii şi activitatea practică. Acestei necesităţi îi răspunde Institutul de ştiinţe pedagogice prin publicarea culegerii de articole „Legarea teoriei de practică în studiul matematicii".

Utilitatea unei asemenea lucrări este de netăgăduit şi va ieşi în evidenţă pe măsură ce experienţa autorilor va fi însuşită şi aplicată de cît mai mulţi profesori, cu atît mai mult cu cît în literatura de specialitate sînt destul de puţine încercări de acest fel.

În articolul introductiv „Contribuţia matematicii la realizarea sarcinilor învăţămîntului politehnic", prof. M. Schein arată căile principale de realizare a învăţămîntului politehnic în predarea diferitelor discipline matematice şi prezintă diferite articole din culegere. În articol se evidenţiază necesitatea de a-i deprinde pe elevi să seziseze aspectul matematic al diferitelor fenomene din natură, din viaţă, aceasta fiind una din contribuţiile matematicii în educarea politehnică a copiilor.

Celelalte articole se pot împărţi, cu oarecare aproximaţie, în trei categorii: a) cu caracter metodic, în care accentul se pune pe mijloacele prin care se pot însuşi anumite cunoştinţe şi deprinderi necesare aplicării în practică a matematicii; b) articole care prezintă modul în care se pot aplica cunoştinţele matematice la alte discipline şi în special la fizică; c) articole în care se descriu lucrările practice ce se pot efectua în cadrul predării matematicii.

Din prima categorie fac parte articolele: „Noţiunea de funcţie în şcoala de cultură generală" (A. Hollinger), „Formarea deprinderilor de calcul la aritmetică" (S. Ghiţescu), „Cum deprind pe elevii din clasele VIII—X să folosească procedee raţionale de calcul" (M. Dinescu).

În articolul prof. A. Hollinger se dau o serie de sugestii pentru a se realiza o legătură mai strînsă între noţiunea de funcţie şi diferitele ramuri ale matematicilor elementare (aritmetica, algebra, geometria, trigonometria). Autorul arată cum se poate introduce noţiunea de funcţie chiar în predarea aritmeticii, acest lucru constituind o bună pregătire pentru studiul de mai tîrziu al celorlalte ramuri.

Ţinînd seama de faptul că elevii cunosc încă din clasa a IV-a elementară dependenţa dintre termenii operaţiilor şi rezultate şi modul în care se schimbă rezultatele în funcţie de modificarea termenilor, autorul propune ca ideea de funcţie să fie introdusă în mod treptat, începînd încă cu studiul aritmeticii. Este bine ca elevii să fie deprinşi să considere datele problemelor de aritmetică ca nişte variabile. Dînd diferite valori uneia din mărimile problemei, rezultă anumite valori pentru mărimea dependentă. Toate aceste rezultate se trec într-un tablou, care ne conduce apoi, prin studiul variaţiei numerelor din diferite coloane, la soluţia problemei. Această metodă de rezolvare a problemelor de aritmetică se aseamănă foarte mult cu metoda ipotezelor.

Autorul rezolvă mai mult probleme cu conţinut diferit şi ajunge la concluzia că metoda poate fi aplicată cu succes la o serie întreagă de probleme de aritmetică, fiind, prin aceasta, o metodă mai generală decît metodele tipice cunoscute.

În ceea ce priveşte reprezentările grafice, autorul subliniază că în cazul funcţiei liniare şi, în concret, în cadrul problemelor de mişcare uniformă ce conduc la astfel de funcţii, este important ca elevii să ştie a construi grafice.

Autorul se ocupă şi de alte funcţii ce se studiază în cursul de algebră elementară, precum este funcţia de gradul al

* Institutul de ştiinţe pedagogice, 1958, 459 pag.

doilea, funcţia exponenţială, dar nu se ocupă şi de funcţia logaritmică.

Pornind de la constatarea că în geometria elementară se studiază figuri rigide, în care toate mărimile sînt constante, autorul este de părere că în predarea geometriei expunerea ar cîştiga dacă s-ar introduce ceva mai mult mişcarea. Se preconizează noi enunţuri pentru anumite teoreme de geometrie, cu folosirea noţiunii de variabilă şi funcţiune. Autorul mai arată că este important ca în cadrul cursului de trigonometrie să se dea mai multă atenţie funcţiilor trigonometrice, pentru a studia anumite fenomene şi îndeosebi pentru studiul oscilaţiilor şi al unor probleme de maxime şi minime geometrice şi mecanice. Pentru exemplificarea ideilor sale autorul dă un număr important de probleme corespunzătoare.

Autorul nu se ocupă însă de funcţiile trigonometrice inverse, cum era necesar. Se ştie că în cazul funcţiilor trigonometrice inverse elevii dovedesc mereu că au cunoştinţe vagi. De cele mai multe ori ei se mulţumesc, în rezolvarea ecuaţiilor trigonometrice, cu determinaţia principală a funcţiei trigonometrice inverse şi le vine foarte greu să exprime corect ansamblul tuturor determinaţiilor unei astfel de funcţii cu ajutorul determinaţiei principale corespunzătoare.

Privit în ansamblu articolul tov. prof. A. Hollinger este bine venit. Prin procedeele originale pe care le recomandă pentru a se introduce noţiunea de funcţie şi dependenţă funcţională, chiar în aritmetica din clasa a V-a, se aduce un real folos la educaţia politehnică a copiilor.

Din articolul prof. S. Ghiţescu — „Formarea deprinderilor de calcul la aritmetică" constatăm că profesorii şcolii medii nr. 18 din Bucureşti se preocupă de formarea deprinderilor de calcul oral la elevi. Calculul mintal ocupă un rol important în aplicarea practică a matematicii, deoarece în viaţa de toate zilele sîntem nevoiţi să facem calcule mintale corecte, rapide şi conştiente. Rapiditatea şi corectitudinea se obţin datorită însuşirii conştiente a diferitelor procedee de calcul. În articol se prezintă în primul rînd unele procedee generale şi apoi procedee speciale de calcul. Majoritatea lor sînt cunoscute şi sînt poate cam simple.

Urmărind cu perseverenţă dezvoltarea deprinderii de calcul mintal şi pretinzînd elevilor să facă ori de cîte ori e posibil calcul oral în locul celui scris, colectivul de profesori a avut satisfacţia să constate rezultatele bune ale elevilor la examenul de admitere în clasa a VIII-a

Articolul prof. M. Dinescu — „Cum deprind pe elevii din clasele VIII—X să folosească procedee raţionale de calcul" — completează pe cel precedent. Autoarea pune în evidenţă anumite procedee privitoare la calculul cu logaritmi, calculul cu fracţii algebrice, ecuaţii care se prezintă sub formă de proporţii, în cazul cărora utilizează transformarea lor convenabilă în alte proporţii derivate. Este de remarcat faptul că în cazul rezolvării unei probleme pe cale algebrică, autoarea stăruie asupra posibilităţii folosirii mai multor căi de rezolvare, după necunoscutele principale ce se aleg, punînd în evidenţă avantajul uneia sau alteia dintre căile respective. Cerinţa ca o problemă să fie rezolvată prin mai multe căi, dintre care unele sînt deosebit de scurte şi ingenioase, dezvoltă la copii spiritul de inovaţie, de căutare a celor mai raţionale procedee în muncă.

După cum am mai arătat, a doua categorie de articole se ocupă cu stabilirea de legături dintre cunoştinţele matematice şi alte discipline.

Articolul „Legarea cunoştinţelor de matematică cu cele de fizică prin rezolvarea problemelor cu conţinut de fizică la diferitele discipline ale matematicii în şcoala medie" de Gh. Popescu, este important atît prin consideraţiile cu caracter general pe care le face, dar mai ales prin anexele cu enunţul unor probleme de fizică ce se pot folosi în predarea diferitelor ramuri sau capitole ale matematicii: în legătură cu studiul funcţiunilor, al progresiilor, al ecuaţiilor de gradul I şi II etc. Prezintă interes faptul că autorul dă şi probleme potrivite, care conduc la ecuaţii şi sisteme de ecuaţii trigonometrice, probleme ce lipsesc în mod obişnuit din manualele şi culegerile de probleme corespunzătoare. Autorul nu se mulţumeşte numai cu enunţurile problemelor respective ci, în cazul celor mai dificile dintre ele, dă într-o a doua anexă şi soluţiile lor corespunzătoare, ceea ce face ca materialul dat să poată fi folosit mai uşor la clasă şi să prezinte un interes sporit pentru profesori.

Articolul următor, „Cum deprind pe elevi să rezolve probleme de fizică, de tehnică, probleme legate de viaţa înconjurătoare", de prof. Constantin Borş, vine să completeze pe cel precedent. Articolul cuprinde un material foarte bogat, atît

teoretic cît şi practic, privind predarea trigonometriei. Autorul preconizează, ca punct de plecare, considerarea noţiunilor de segment orientat sau vector, de unghi orientat şi de plan orientat arătînd diferitele aplicaţii ce se pot face în legătură cu forţele.

Privitor la reprezentarea grafică a funcţiilor trigonometrice, autorul consideră că este indicat să se plece de la problema oscilaţiilor armonice, aşa cum se recomandă în metodica de V. Bradis. Conţinutul articolului este foarte interesant, dar cuprinde prea multe amănunte, care ar putea supraîncărca procesul de învăţămînt, fiind greu de însuşit şi reţinut de către elevi. De altfel, însuşi autorul condiţionează predarea acestor noţiuni de nivelul clasei, dacă planificarea normală a materiei nu e stingherită.

Pentru cei interesaţi, autorul indică în fiecare capitol şi bibliografia. Articolul conţine foarte multe aplicaţii interesante, tratate la un nivel metodic şi ştiinţific ridicat. Chiar dacă multe din aceste aplicaţii depăşesc timpul de care dispunem în orele de clasă, ele trebuie totuşi reţinute ca material pentru activitatea în cercurile de elevi.

A treia categorie de articole ne prezintă lucrările practice ce se pot efectua în clasă sau în afară de clasă în cadrul predării matematicii.

Articolele „Din experienţa folosirii modelelor în rezolvarea problemelor de geometrie în spaţiu" de M. Băleanu şi „Confecţionarea şi folosirea materialului didactic la geometrie" de M. Marini şi I. Teodorescu, conţin sugestii folositoare pentru confecţionarea şi folosirea modelelor în cadrul predării geometriei în spaţiu. Ele uşurează rezolvarea problemelor şi dezvoltă reprezentările spaţiale ale elevilor.

Autorii pleacă de la considerentul că studiul geometriei în spaţiu prezintă pentru elevi anumite greutăţi, în special în primele lecţii, greutăţi care pot fi înlăturate cu ajutorul materialului didactic.

Prof. Băleanu arată cum a confecţionat cu elevii anumite modele, care să ilustreze teoremele ce trebuie demonstrate şi unele probleme mai dificile. Autorul consideră că nu este bine să aşteptăm ca tot materialul didactic să fie procurat de către Întreprinderea de material didactic a M.I.C., ci trebuie să fie lucrat de profesor împreună cu elevii, care în munca de confecţionare a materialului intuitiv acumulează noi cunoştinţe şi mai ales deprinderi practice.

În articolul al doilea se dau o serie întreagă de „concretizări" a unor probleme mai dificile din geometria în spaţiu. Materialismul didactic care ilustrează textul unor probleme, nu se face la întîmplare, ci respectînd datele problemei. Se contribuie astfel la stabilirea unei mai bune legături între teorie şi practică.

Desigur că folosirea materialului didactic şi confecţionarea de modele nu trebuie să devină un scop în sine. În momentul cînd am constatat că reprezentările spaţiale ale elevilor sînt suficiente pentru înţelegerea noţiunilor, trebuie să facem apel mai mult la gîndirea şi imaginaţia lor. In metodica sa, Bradis, spune: „Cu cît vîrsta elevilor este mai mare, cu atît folosirea materialului intuitiv devine de o importanţă mai mică, cu atît devine mai mare rolul gîndirii abstracte".

În culegere mai întîlnim articole în care ni se prezintă o serie de lucrări practice ce se pot efectua, în cadrul studierii matematicii.

În articolul „Lucrări practice la matematică la clasele V—VII" autorul, C. Săsăran, ne descrie modul în care a confecţionat instrumentele şi lucrările practice pe care le-a efectuat cu elevii, folosind aceste instrumente, lucru pe care îl face şi E. Sfichi în articolul său. Desigur că exemplele date nu epuizează toate formele de lucrări practice pe teren, însă ele arată că aplicaţiile pe teren sînt absolut necesare pentru consolidarea cunoştinţelor de matematică şi pentru înarmarea elevilor cu deprinderi practice.

În articolul „Lucrări practice la trigonometrie" prof. Florica Rusu ne descrie experienţa sa în ceea ce priveşte aplicaţiile trigonometriei în măsurătorile pe teren. Articolul completează pe cele precedente.

De lucrările practice care se pot efectua în cadrul cercurilor de elevi se ocupă două articole, ale tov. S. Postolache şi O. Halunga. Deosebit de interesante sînt aplicaţiile cunoştinţelor elevilor la întocmirea nomogramelor sau datele cu privire la organizarea excursiilor.

După cum am spus la început, lucrarea, prin indicaţiile metodice şi prin exemplele prezentate de autorii articolelor, contribuie în mare măsură la îmbunătăţirea muncii profesorilor de matematică. Este pentru prima oară cînd se încearcă să se concentreze într-un volum experienţa cadrelor didactice care s-au preocupat

îndeaproape de problema politehnizării învăţămîntului de cultură generală.

Pentru a evita supraîncărcarea elevilor propunem profesorilor să selecţioneze materialul prezentat, ţinînd seama de nivelul clasei respective.

Lucrarea fiind o culegere de articole are o anumită sistematizare pe problemele mari pe care le ridică aplicarea practicii în predarea matematicii. Dacă Institutul de ştiinţe pedagogice ar elabora o lucrare despre rolul politehnizării în predarea matematicii, credem că ar fi indicat să se trateze următoarele probleme:

1 Definiţia şi scopul politehnizării în învăţămîntul de cultură generală.

2. Contribuţia matematicii la educaţia politehnică a elevilor.

3. Care sînt mijloacele de care dispune fiecare disciplină matematică pentru a contribui la o mai strînsă legătură între teorie şi pratică.

4. Lucrări practice în cadrul studiului matematicii.

În concluzie trebuie să arătăm că lucrarea a izbutit să răspundă, în bună parte, principalelor sarcini ridicate de cerinţele realizării învăţămîntului politehnic în cadrul cursului de matematică.

GHEORGHE BOLDEA
Lector I.I.P.C.D. — Timişoara

Note bibliografice

V. I. LENIN: Impotriva revizionismului

E. S. P. L. P. 1958, 640 pag.

În această culegere sînt incluse cele mai importante lucrări ale lui Lenin îndreptate împotriva revizionismului şi oportunismului din mişcarea muncitorească rusă şi internaţională: capitolul „Dogmatism şi libertate de critică" din „Ce-i de făcut"?; articolele „Marxism şi revizionism". „Marxism şi reformism"; „Falimentul Internaţionalei a II-a"; „Oportunismul şi falimentul Internaţionalei a II-a", lucrarea „Revoluţia proletară şi renegatul Kautsky"; articolul „Cum foloseşte burghezia pe renegaţi" ş. a.

Examinînd titlurile menţionate mai sus, constatăm că în volum sînt reunite articole în care Lenin combate teoriile revizioniste ale lui Bernstein şi Kautsky, care căutau să estompeze contradicţiile capitalismului, negînd necesitatea revoluţiei proletare şi a instaurării dictaturii proletariatului. Lenin dezvoltă învăţătura marxistă despre stat şi despre dictatura proletariatului, care este o necesitate obiectivă, universal valabilă a revoluţiei socialiste.

Lectura volumului reliefează lupta dusă de Lenin împotriva revizionismului şi oportunismului de toate nuanţele şi ne înarmează ideologic pentru lupta împotriva revizionismului şi oportunismului actual.

AMINTIRI DESPRE LENIN — vol. II

E. S. P. L. P. 1958, 1 000 pag.

A doua parte a culegerii de amintiri despre V. I. Lenin cuprinde însemnările unor activişti de partid, de stat, sindicali, lucrători din economie, militari, oameni de ştiinţă şi cultură, ca de exemplu: S. M. Kirov, M. I. Kalinin, V. V. Kuibîşev, I. V. Stalin, N. K. Krupskaia, A. D. Ţiurupa, V. A. Karpinski, A. V. Lunacearski, precum şi însemnările unor muncitori, ţărani, ostaşi roşii.

Aceste amintiri redau lupta partidului comunist condus de V. I. Lenin pentru consolidarea cuceririlor Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie şi pentru îndeplinirea sarcinilor uriaşe ale construcţiei socialiste. În mod veridic ne sînt prezentate activitatea încordată a lui Lenin în perioada intervenţiei militare şi a războiului civil, lupta lui neobosită pentru crearea Armatei Roşii, pentru refacerea economiei naţionale, pentru industralizarea şi electrificarea ţării, pentru rezolvarea problemelor ridicate de construcţia culturală.

Activitatea depusă de Lenin pentru apărarea principiilor internaţionalismului proletar, lupta sa pentru unitatea clasei muncitoare, pentru întărirea legăturii partidelor comuniste cu masele largi populare sînt descrise de militanţi ai mişcării internaţionale muncitoreşti şi comuniste, ca Marcel Cachin, Antonin Zapotocky, Ţiui-Ţiu-bo, Clara Zetkin şi alţii.

Din toate aceste amintiri se desprinde

figura lui Lenin, genialul teoretician şi conducător, omul cu o minte lucidă şi clar-văzătoare, cu o înaltă principialitate, intransigent faţă de duşmanii clasei muncitoare, respectînd cu stricteţe principiul conducerii colective a partidului şi întăririi legăturilor partidului cu masele.

Din alte amintiri, care-l evocă pe Lenin în mijlocul muncitorilor şi ţăranilor, în mijlocul familiei, tineretului, copiilor se desprind trăsăturile de caracter dominante ale personalităţii lui Lenin: uriaşa sa putere de muncă, vasta erudiţie, neasemuita sa modestie, simplitate, delicateţea şi grija plină de atenţie faţă de ceilalţi tovarăşi de muncă, dragostea sa duioasă pentru copii.

Un deosebit interes trezesc amintirile lui A. Bezîmenski despre „Lenin la Congresul al III-lea al Comsomolului", în care se arată modul în care şi-a expus Lenin directivele date Comsomolului, atmosfera de la Congres, răspunsurile date comsomoliştilor care-i adresaseră întrebări scrise pe bileţele. Şi cît de vii, de actuale răsună şi azi cuvintele adresate de Lenin comsomoliştilor:

„Trebuie să vă educaţi în aşa fel încît să deveniţi comunişti... Trebuie ca toată munca în domeniul educării, pregătirii şi instruirii tineretului de azi să constituie o cultivare a moralei comuniste în rîndurile lui".

„Amintiri despre Lenin" este o lucrare deosebit de preţioasă, atît pentru tineret, cît şi pentru educatori datorită conţinutului său bogat în fapte şi imagini care pot contribui cu succes la educaţia comunistă a tinerei generaţii.

CHARLES DARWIN: **Călătoria unui naturalist în jurul lumii pe bordul vasului „Beagle"**, traducere din limba engleză. Edit. Tineretului, 1958, 527 pag.

Nenumăraţi călători-geografi, geologi, biologi, militari şi negustori au cutreierat — începînd cu Marco Polo — mările şi uscatul planetei noastre. Nici una din aceste călătorii nu se compară, prin însemnătatea rezultatelor, cu cea făcută de Darwin în jurul lumii, între anii 1831—1836. În afară de imensul material de fapte şi observaţii adunate, această călătorie a pus bazele concepţiei ştiinţifice asupra evoluţiei lumii vii — darwinismul.

„Călătoria în jurul lumii" — apărută cu mult înainte de „Originea speciilor" — ne prezintă momentul apariţiei concepţiei darwiniste, momentul în care marele Darwin începe să-şi dea seama că fixismul este o teorie greşită, că pămîntul şi toate vieţuitoarele se transformă cu încetul.

Valoarea educativă a lucrării este foarte mare. În primul rînd prin cunoaşterea metodei de lucru a lui Darwin: înregistrarea minuţioasă şi pe loc a faptelor şi, mai ales, căutarea explicaţiei şi a legăturii dintre lucruri, fenomene şi procese.

Lectura acestei cărţi te învaţă cu metodele de muncă ştiinţifică, cu adunarea, trierea şi explicarea fenomenelor respective.

În afară de aceste calităţi, valoarea educativă a cărţii sporeşte şi datorită faptului că din paginile cărţii se desprind trăsăturile de caracter ale lui Darwin: modestia, curajul, eroismul, umanismul lui, care reiese din descrierea vieţii chinuite a sclavilor negri şi muncitorilor albi din America de Sud şi din admiraţia lui pentru înaltele trăsături sufleteşti ale indienilor băştinaşi, care luptau pentru libertate.

Lucrarea este pentru prima oară tradusă în limba romînă constituind un sprijin în munca profesorilor de specialitate.

IULIUS E. LIPS: **Obîrşia lucrurilor**, traducere din limba germană, Edit. ştiinţifică, 1958, 665 pag.

„O istorie a culturii omeneşti", acesta este subtitlul interesantei lucrări a savantului etnograf german Iulius Lips, în care autorul prezintă cititorilor obîrşia „lucrurilor" care ne înconjoară.

Lucrarea este de un gen cu totul deosebit, deoarece în domeniul istoriei locuinţelor, îmbrăcăminţii, obiectelor de uz casnic, formelor de transport, nu avem pînă acum nici o lucrare mulţumitoare, ci cărţi învechite sau de popularizare.

Autorul, cunoscut etnograf german (1895—1950) a fost profesor de etnografie la Universitatea din Köln, pînă în 1933, cînd pleacă în străinătate, neputînd fi de acord cu regimul nazist. Între 1934—1948 a stat în U.S.A., predînd etnografia la Universitatea Columbia. În 1948 se întoarce în Germania, la Leipzig, fiind numit rector al Universităţii din Leipzig în 1949. A murit în 1950.

Lips a fost un luptător pentru izbînda adevărului ştiinţific împotriva rasismului şi asupririi naţionale. Lucrarea este străbătută ca un fir roşu de ideea că populaţiile primitive sînt adevăratele făuritoare ale culturii. În epoca primitivă s-au făcut cele mai însemnate invenţii, pe care s-a înălţat edificiul culturii omeneşti, ele au creat temelia civilizaţiei moderne. Lips apără drepturile populaţiilor contemporane înapoiate, care nu sînt „sălbatici" neştiutori, ci au o cultură multiseculară care trebuie respectată.

Cartea este împărţită în 15 capitole, în care sînt cuprinse toate aspectele vieţii popoarelor primitive şi înapoiate, evoluţia obiectelor de necesitate zilnică şi a obiceiurilor.

Capitolul I şi II se ocupă de locuinţele triburilor primitive, de descoperirea şi îngrijirea focului, de obiectele din casă şi de mijloacele de înfrumuseţare: vopsele, tatuaje, pieptănături, îmbrăcăminte.

„Întîia maşină" este intitulat capitolul care tratează despre primele capcane de vînătoare, pe care Lips le consideră ca cea mai veche „maşină" născocită de om, combătînd teoriile care susţineau că moara de vînt este mai veche.

În capitolele III şi IV întîlnim date foarte interesante despre cultivarea pămîntului, uneltele folosite, plantele cultivate şi despre materialele folosite de om pentru producerea uneltelor, dintre care cel mai vechi este lemnul. Capitolul VI se ocupă de prepararea hranei şi a băuturilor, de dansuri, jocuri şi sporturi.

Construirea drumurilor şi podurilor (de care se ocupă capitolul VII) este una din cele mai vechi cuceriri ale omenirii.

În acelaşi capitol întîlnim date despre mijloacele de transport pe uscat şi pe apă şi despre animalele de tracţiune.

Evoluţia mijloacelor de schimb şi diferitele obiecte care sînt folosite ca bani de populaţiile primitive (melci, scoici, pene, sare, mingi de cauciuc) sînt descrise în capitolul VIII.

Deşi nu folosesc mijloacele moderne de telecomunicaţii, totuşi triburile îşi transmit veştile cu o iuţeală de neconceput prin bătăi de tobă, cu ajutorul focului şi fumului. În continuarea capitolului „De la tobă la gazetă" ne este prezentată evoluţia scrisului de la chipurile desenate pînă la litere.

Datele asupra transmiterii cunoştinţelor trebuitoare traiului şi iniţierii în tainele spirituale ale tribului, asupra societăţilor secrete religioase ale femeilor sau bărbaţilor sînt incluse în capitolul „Şcoli fără cărţi".

În ultimele capitole autorul se ocupă de evoluţia teatrului, dansurilor, cîntecelor, de cauzele şi riturile magice la diferitele triburi, de poveştile şi riturile funerare.

În generalizarea teoretică a bogatului material faptic din aceste capitole, Lips este idealist, neîncercînd să explice naşterea acestor credinţe şi înfăţişîndu-le ca pe o evoluţie imanentă.

Lips n-a reuşit să-şi însuşească concepţia marxistă asupra deosebirilor calitative dintre formaţiunile social-economice. În lucrarea lui întîlnim unele identificări de fenomene proprii comunei primitive cu fenomene din orînduirea capitalistă. Totuşi în capitolul „De la trib la stat" el se apropie de înţelegerea diferenţei adînci şi principiale dintre orînduirea premergătoare claselor şi cea împărţită în clase.

Lucrarea este foarte interesantă prin materialul faptic bogat pe care-l conţine. Recomandăm însă cititorilor să studieze cu atenţie prefaţa la ediţia în limba rusă a lucrării, semnată de S. Tokarev, pentru a se orienta de la început asupra calităţilor şi a unor lipsuri ideologice ale cărţii.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Ст. ЛИНУЛ : Урок в технической школе 1
Н. СЕМЕВСКИЙ : Тифлографика — Графика слепых 17
Н. ОПРЕСКУ : Отдельные вопросы нумерации в первом концентре 24
И. КРЕМЕР и А. КОМАН : Н. К. Крупская и некоторые вопросы политехнического обучения 38

ЗА РУБЕЖОМ

* * * *: Советская школа накануне больших преобразований* 51
И. БУКУРОЮ : Воспитание учащихся в духе революционных традиций во внимании советских педагогов 54

КОНСУЛЬТАЦИИ

ВАЛЕНТИНА ВИШАН : Отдельные указания по преподаванию сельскохозяйственых наук 59
КОНСТАНТИН ПОПЕСКУ : Замечания о методике преподавания французского языка на первой ступени обучения 62

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

И. МИКУ : Замечания об одной работе по естетическому воспитанию . . . 71
Г. БОЛДЯ : „Связь теории с практикой в обучении математики" 75
* * * *: Библиографические заметки* 78

SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

St. Linul: La structure de la leçon dans l'école technique 1
N. Semevski: La typhlographie (La graphie des aveugles) 17
N. Opresco: Quelques problèmes concernant l'enseignement de la numération du premier concentre 24
I. Cremer et **A. Coman:** N. K. Kroupskaïa et quelques problèmes de l'enseignement polytechnique 38

DE L'ÉTRANGER

* * * L'école soviétique au seuil d'une importante transformation . . . 51
I. Bucuroiu: L'éducation des élèves dans l'esprit des traditions révolutionaires, préoccupation importante pour les pédagogues soviétiques . . . 54

CONSULTATIONS

V. Vişan: Quelques directives concernant l'enseignement des sciences agricoles . . 59
C. Popesco: Considérations de méthode, relatives à l'enseignement du français aux débutants 62

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

I. Mico: Quelques observations à propos d'un ouvrage sur l'education esthétique 71
Gh. Boldea: „La liaison de la théorie avec la pratique dans l'étude des mathématiques" 75
* * * Notes bibliographiques 78

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE: LEI 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

REDACŢIA: Bucureşti, Piaţa Scînteii nr. 1.
Telefon: 17.60.10
Raionul I. V. Stalin

I 3895
SIBI
Bibliot

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII 11 NOIEMBRIE 1958

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1954
1 IUL. 2014
1958
(97)
- IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMINĂ

ANUL VII. Nr. 11. *noiembrie 1958*

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

Pagina

Marin Vişan: Învăţămîntul politehnic şi pregătirea profesorilor din şcoala noastră *1*
Silvestru Patiţa: Despre conţinutul orelor educative *15*
Ion Stanciu: Petrache Poenaru — organizator al şcolilor săteşti în Ţara Romînească *24*

In sprijinul profesorului de economie politică

Victor Ţîrcovnicu: Predarea economiei politice în lumina didacticii generale *37*

DE PESTE HOTARE

D. Damaschin: Realizări în domeniul defectologiei în Uniunea Sovietică . . *51*
C. Sorik: Aspecte din lupta P. C. Chinez pentru dezvoltarea unei şcoli democrate şi a unei pedagogii marxiste *58*

DISCUŢII — CRONICĂ — CONSULTAŢII

Anghel Manolache: Unele concluzii la discuţia în legătură cu supraîncărcarea elevilor *63*
V. Caraba: Un eveniment de seamă în viaţa organizaţiilor de U.T.M. (Plenara a V-a a C. C. al U.T.M.) *67*
I. Diaconu: Mai multă atenţie cuvintelor de legătură subordonatoare în despărţirea propoziţiilor dintr-o frază *69*

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

A. Niţă: „Din experienţa şcolii noastre cu privire la formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi“ *75*
* * * Noi lucrări pedagogice *79*

REVISTA DE PEDAGOGIE

apare lunar sub conducerea unui comitet de redacţie

Redactor responsabil:
Prof. univ. STANCIU STOIAN

3895

STUDII ŞI CERCETĂRI

ÎNVĂŢĂMÎNTUL POLITEHNIC ŞI SARCINA PREGĂTIRII PROFESORILOR DIN ŞCOALA NOASTRĂ DE CULTURĂ GENERALĂ

Prof. *MARIN VIŞAN*
Bucureşti

Amploarea pe care a luat-o dezvoltarea economiei şi culturii din patria noastră a pus în faţa şcolii sarcini de mare importanţă. Noile ramuri ale industriei noastre socialiste nu mai puteau fi deservite de oameni cu nivel scăzut de pregătire sau cu o calificare unilaterală. Pentru progresul continuu al economiei noastre socialiste trebuiau cadre cu o calificare din ce în ce mai înaltă şi multilaterală. O asemenea sarcină a pus partidul în faţa şcolii la Congresul al II-lea al P.M.R. şi prin Hotărîrea din 13 iulie 1956, Problema legării conţinutului învăţămîntului cu practica şi-a găsit pe deplin rezolvarea prin introducerea învăţămîntului politehnic în şcoala de cultură generală. Măsura aceasta nouă a venit însă pe un teren pregătit dinainte, ea a completat doar celelalte forme ale legării teoriei de practică printr-un sistem complet şi închegat de acţiuni. Introducerea în mod organizat a elementelor de învăţămînt politehnic marchează aşadar o nouă etapă de ridicare a nivelului învăţămîntului nostru.

În noile planuri de învăţămînt şi noile programe şcolare elaborate de Ministerul Învăţămîntului şi Culturii, s-a acordat un loc mai mare ca în trecut cunoştinţelor de fizică, matematică, chimie, şt. naturale, geografie, desen liniar, care asigură înarmarea elevilor cu cunoaşterea bazelor teoretice ale principalelor ramuri de producţie. Pe lîngă acestea un loc important l-au ocupat în noul plan de învăţămînt lucrul manual la clasele I—IV şi lucrările practice de atelier şi pe terenul şcolar experimental la clasele V—VII. Transformările ce au avut loc în conţinutul învăţămîntului au impus cadrelor didactice o îmbunătăţire continuă a nivelului lor de pregătire. Pe lîngă materialele de îndrumare care au fost elaborate sub îngrijirea Ministerului Învăţămîntului şi Culturii, la cursurile I.P.C.D. cadrele didactice şi-au însuşit noi cunoştinţe din domeniul pedagogiei, au luat contact cu metode înaintate de predare şi cu noile forme de activitate cerute de sarcina aplicării învăţămîntului politehnic. Astfel, pentru prima dată la noi, în 1950, în cadrul cursurilor de perfecţionare organizate la Bucureşti, profesorii de fizică au executat lucrări practice timp de două săptămîni în cadrul atelierelor Întreprinderii de material didactic a Ministerului Învăţămîntului, iar profesorii de ştiinţe naturale o practică experimentală pe terenurile de experienţă ale Institutului de cercetări agronomice.

2226

Pe lîngă măsurile de ridicare a calificării cadrelor didactice prin cursuri I.P.C.D., prin organizarea studiului individual şi a celorlalte forme de muncă colectivă din cadrul şcolilor şi raioanelor, s-au adus îmbunătăţiri planurilor de învăţămînt şi programelor din instituţiile de învăţămînt superior, care pregătesc cadre didactice. Hotărîrea Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn şi Consiliului de Miniştri din iunie 1957, privitoare la îmbunătăţirea învăţămîntului superior, stabileşte căile de urmat în vederea îndeplinirii obiectivelor indicate de Congresul al II-lea al P.M.R. în ce priveşte pregătirea cadrelor. În prevederile acestei hotărîri se subliniază necesitatea includerii în planurile de învăţămînt ale facultăţilor cu profil pedagogic a unui număr de ore pentru practica în producţie, în vederea legării cunoştinţelor de activitatea viitoare a studenţilor. Hotărîrea arată şi alte căi cu ajutorul cărora să se facă legătura între cunoştinţele predate în învăţămîntul superior cu practica.

Depăşirea stadiului de experimentare a introducerii învăţămîntului politehnic şi extinderea treptată a acestuia în cît mai multe şcoli din ţara noastră a făcut ca şi conţinutul unor cursuri din cadrul I.P.C.D. să se axeze mai mult de problemele pregătirii profesorilor în vederea traducerii în practică a sarcinilor învăţămîntului politehnic.

Astfel, la cursurile I.P.C.D. din vara aceasta, profesorii de fizică au efectuat numeroase lucrări practice care îi vor sprijini mult în activitatea din şcoală. S-au efectuat, de pildă, măsurători cu şublerul, micrometrul şi compasul de exterior, montarea circuitelor electrice în serii şi în paralel, s-a determinat momentul de inerţie ş. a. Multe din lucrările practice organizate la cursurile de perfecţionare cu profesorii de fizică au fost efectuate cu ajutorul unor aparate confecţionate chiar în laboratorul de fizică al I.P.C.D. Lucrările de radiotehnică şi electrotehnică au ocupat de asemenea un loc important în programul cursurilor de perfecţionare din vara aceasta.

Programa cursului de perfecţionare a profesorilor de ştiinţe naturale din anul acesta a cuprins o serie de probleme deosebit de importante pentru realizarea învăţămîntului politehnic în şcoală. Pe lîngă lecţiile care au cuprins temele de bază ale disciplinelor din cadrul ştiinţelor naturale, lucrările practice au ocupat de data aceasta numărul cel mai mare de ore. Din totalul de 87 de ore cît au durat cursurile în etapa cu frecvenţă, 45 de ore s-au acordat lucrărilor practice, 18 ore seminariilor şi 24 ore lecţiilor.

Pe lîngă asemenea acţiuni, consfătuirile organizate cu cadrele didactice precum şi şedinţa de colegiu al Ministerului Învăţămîntului şi Culturii din ianuarie 1957 în care s-au dezbătut problemele conţinutului şi a metodelor de realizare a învăţămîntului politehnic, au dat un nou impuls muncii cadrelor didactice. O bună parte dintre profesorii noştri, convinşi de importanţa învăţămîntului politehnic şi-au manifestat tendinţa spre o largă folosire la lecţii a exemplelor din domeniul tehnicii şi producţiei, în vederea lămuririi legilor naturii ce se studiau, alţii, şi aceştia reprezintă partea cea mai avansată a cadrelor noastre didactice, şi-au îmbunătăţit metodele de predare, prezentînd la lecţii material didactic adus din producţie sau realizînd legătura cu activităţile practice ce se desfăşoară în ateliere etc.

Exemplele bune de felul celor descrise mai sus continuă totuşi să rămînă cazuri rare, izolate. Motivele pentru care unii profesori caută singuri forme şi

mijloace prin care să realizeze la clasă sarcinile învățămîntului politehnic sînt mai mult de ordin subiectiv, determinate de anumite aptitudini personale. Dacă o serie de elemente ale învățămîntului politehnic au putut fi realizate în cadrul lucrărilor practice de atelier sau pe terenul școlar agricol la unele școli, aceasta se datorește modului insistent și atenției care s-a acordat unor asemenea mijloace. Învățămîntul politehnic, așa după cum se știe, nu se poate realiza în mod unilateral, numai cu ajutorul lucrărilor practice; deopotrivă sarcina realizării învățămîntului politehnic cade și în seama profesorilor care predau obiectele din așa numitul ciclu al disciplinelor politehnice. În afară de unele începuturi menționate mai sus, în privința pregătirii profesorilor pentru a putea face față cu competență realizării învățămîntului politehnic, n-a existat o preocupare deosebită, atît pentru ridicarea calificării cadrelor didactice care predau în prezent în școli, cît și pentru pregătirea în facultate a viitorilor profesori.

Pentru a putea ajunge la unele soluții concrete în vederea formulării de propuneri fundamentate cît mai științific, privind problemele de bază spre care ar trebui îndreptată munca aceasta de orientare a pregătirii profesorilor, am întreprins o cercetare în mai multe școli din Capitală și alte regiuni ale țării. Ca metode de cercetare am folosit observația la lecțiile din clasă și din ateliere, discuțiile individuale pe care le-am purtat cu profesorii pe baza unui plan precis întocmit dinainte, precum și metoda chestionarului pe care am aplicat-o la peste o sută cincizeci de profesori cuprinși la cursurile de perfecționare din vara aceasta și cu ocazia lucrărilor pe secții în consfătuirile raionale de anul trecut și din anul acesta.

Cercetarea am îndreptat-o mai mult asupra profesorilor de matematică, fizică și științe naturale, rămînînd ca pentru celelalte specialități: chimie, geografie, desen liniar, să continuăm în acest an școlar. Am căutat de asemenea, ca în timpul cercetării să fie cuprinse atît cadre didactice care au primit pregătirea de specialitate în vechile facultăți cît și cadrele didactice care au absolvit de curînd. Trebuie să mai adaug că cercetarea am întreprins-o numai asupra profesorilor calificați.

Așa cum va rezulta din analiza faptelor, mai sînt însă unii profesori care nu privesc învățămîntul politehnic ca un element indisolubil al învățămîntului de cultură generală; aceștia separă instruirea politehnică, pe care o pun mai ales pe seama practicii în ateliere de învățămîntul de cultură generală. În cel mai bun caz profesorii, în special cei de fizică, se străduiesc să expună cunoștințele din manual mai intuitiv decît au făcut-o pînă acum, însă deocamdată nu depășesc acest stadiu.

Voi exemplifica aceasta prin relatarea observațiilor culese cu ocazia asistenței la o lecție de fizică, la profesorul I. R. din Capitală. La lecție trebuia să se predea cunoștințe despre arcul electric. Profesorul a expus într-un mod interesant în ce constă fenomenul arcului electric, istoria obținerii lui și a arătat și modul cum funcționează. Pentru ilustrarea funcționării arcului electric profesorul a folosit scheme, desene, planșe, iar apoi a executat și o experiență de laborator. La fixarea cunoștințelor elevii au dovedit că au înțeles pe deplin cunoștințele predate. Elevii au repetat experiența fără să întîmpine greutăți. Despre aplicațiile arcului electric în producția industrială, la suduri electrice, profesorul a amintit doar în treacăt. Cît despre

formarea unor noţiuni în legătură cu importanţa sa pentru producţie profesorul n-a vorbit elevilor nimic. La lecţia respectivă s-ar fi putut arăta cum este folosit arcul electric la aparatul cinematografic sau la sudura electrică a liniilor de tramvai, aplicaţii pe care elevii le pot vedea aproape zilnic.

Se înţelege că predarea într-un mod ştiinţific-metodic a unor lecţii de fizică are mare importanţă pentru cultura generală a elevilor, însă fără legătură cu practica, cu bazele producţiei moderne, cunoştinţele rămîn totuşi departe de a satisface cerinţele învăţămîntului politehnic.

Întîmplător am fost de faţă cînd un elev de la şcoala medie din Orşova executa în atelierul şcolii sudura unei lopeţi cu ajutorul arcului electric. Surprins de îndemînarea cu care elevul a executat în cele mai bune condiţii lucrarea, m-am interesat dacă elevul avea şi cunoştinţă despre principiile teoretico-ştiinţifice pe care se sprijinea funcţionarea aparatului. Atît de la elev cît şi de la profesorul maistru am aflat că rezultatele acestea se datoresc tocmai modului cum au fost predate cunoştinţele despre arcul electric. Lecţia la clasă a fost predată de însăşi profesorul maistru, care posedă o bună pregătire teoretică în domeniul fizicii şi matematicii. După predarea cunoştinţelor teoretice despre arcul electric, a exemplificării numeroaselor sale aplicaţii practice, cu întreaga clasă, au mers în atelierul şcolii şi fiecare elev a executat cîte o sudură electrică. Ulterior cunoştinţele în legătură cu aplicaţiile arcului electric au fost îmbogăţite cu ocazia unor vizite făcute în port, unde se executau diferite suduri la vapoare, şlepuri etc. Analizînd comparativ modul în care a fost predată, de către profesorul amintit şi profesorul maistru de la şcoala medie din Orşova, lecţia despre arcul electric, rezultă deosebit de clar că sarcinile învăţămîntului politehnic sînt îndeplinite atunci cînd cunoştinţele predate sînt permanent legate de practică, de activitatea productivă a oamenilor. Nu punem la îndoială nivelul teoretic al pregătirii de specialitate al profesorilor noştri, ci vrem să subliniem existenţa unor lacune, obiectiv justificate, în ce priveşte orientarea în privinţa cunoaşterii bazelor producţiei moderne, a tehnicii şi tehnologiei, precum şi lipsa unor deprinderi practice. În şcolile unde s-au putut organiza în mod satisfăcător lucrări practice de atelier, s-a ajuns la situaţia că elevii au devenit mai pricepuţi decît profesorii lor în executarea multor lucrări. Adesea elevii aduc la lecţii exemple de aplicaţii practice ale cunoştinţelor, aplicaţii pe care profesorii nu le cunosc, sau sînt mai îndemînatici decît profesorii lor în mînuirea aparatelor. Această situaţie se întîmplă adesea acolo unde profesorul, fie el de matematică, fizică, chimie nu se interesează de conţinutul lucrărilor pe care elevii le desfăşoară în atelier.

La întrebările, dacă au luat parte la lucrările practice de atelier şi ce anume cunoştinţe de fizică au aplicat elevii şi la ce lucrare, doar un procent de 3% dintre profesorii chestionaţi au arătat că au participat la lucrările de atelier. La întrebarea „Ce cunoştinţe au aplicat elevii..." s-au obţinut răspunsuri foarte vagi, doar că au aplicat cunoştinţe de mecanică, căldură şi electricitate, fără să se indice care anume cunoştinţe din fizică şi la ce lucrare. Ceilalţi profesori care au dat răspunsuri la chestionar, într-un procent de 97%, au arătat că n-au participat la lucrările de atelier.

Răspunsuri deosebit de concludente, din care se desprind și sarcinile de viitor în ce privește completarea pregătirii cadrelor noastre didactice, s-au obținut la celelalte întrebări. Astfel, chestionarul a cuprins întrebări referitoare la modul în care au aplicat practic cunoștințele din capitolele *căldura* și *electricitatea,* ce exemple din tehnica actuală au folosit la predarea cunoștințelor despre compunerea forțelor, ce anume lucrări practice au executat în legătură cu cunoștințele despre legile gazelor și transformarea energiei și bazele generale ale producției moderne; ce activități practice au putut efectua singuri; ce deprinderi în mînuirea instrumentelor le lipsesc lor în calitate de conducători ai procesului de învățămînt; numărul vizitelor în întreprinderi industriale organizate cu elevii, sau dacă au vizitat singuri întreprinderi; de cîte ori au folosit diafilmele sau filmele în predarea fizicii; ce activități au desfășurat în cadrul cercului de fizică; dacă ar putea conduce un cerc de electrotehnică sau unul de radiotehnică; ce anume literatură suplimentară în legătură cu aplicațiile fizicii au citit elevii sub conducerea profesorului de fizică; ce muncă de folos obștesc au efectuat elevii cu ocazia căreia au aplicat ceea ce au învățat la fizică. O ultimă întrebare se referea la lipsurile în pregătirea lor în vederea realizării învățămîntului politehnic.

La întrebarea în ce mod au aplicat practic cunoștințele din capitolele căldura și electricitatea, majoritatea profesorilor au dat răspunsuri imprecise, de felul acesta: „Am făcut experiențe, lucrări de laborator, vizite la întreprinderi" sau „prin lucrări practice, activitate în cercuri, în ateliere". De modul cum au aplicat cunoștințele din capitolul căldura, nici un profesor n-a indicat nici o lucrare.

Lucrări de electromontaj cu elevii au executat numai doi dintre profesori. Ei au arătat că au executat lucrări ca: montajul siguranțelor, întrerupătoarelor, fasungurilor, prizelor și stecherelor etc. cu ocazia cărora au aplicat cunoștințele despre legile curentului electric.

Profesorii de fizică n-au dat nici unul răspunsuri satisfăcătoare la întrebarea dacă au dat exemple din tehnica actuală cînd au predat despre compunerea forțelor. Mulți au dat chiar răspunsuri greșite, care nu se refereau la tema menționată în chestionar. Răspunsurile la o asemenea întrebare trebuiau să se refere la prelucrarea metalelor prin așchiere la strung, unde cele două forțe compuse acționează sub un unghi una față de alta și invers, descompunerea forței în componente atunci cînd acționează asupra metalului la tăiere. Cunoștințele din cursul de fizică despre pană se pot aplica tot la strung, la studierea cuțitului și a elementelor sale principale.

Întrebarea care se referea la legătura dintre bazele generale ale producției moderne și cunoștințele despre legile gazelor și transformarea energiei, a pus în derută pe toți profesorii. Într-un procent de 95% răspunsurile sunau astfel: „Nu am predat", iar restul justifica neaplicarea acestor cunoștințe din cauza lipsei de material didactic. Dacă întrebarea anterioară presupunea un volum mai mare de cunoștințe tehnice din partea profesorului de fizică pentru a da un răspuns competent, întrebarea referitoare la legile gazelor și transformarea energiei trebuia să primească cel puțin un răspuns satisfăcător. Nu se poate ca astăzi, în era mașinismului modern și a energiei atomice, un profesor de fizică să nu arate elevilor săi că legile gazelor se

aplică în procesul de funcţionare al cilindrilor unui motor cu ardere internă, iar energia aceasta calorică, care se degajă prin aprinderea gazelor, dă naştere la energia mecanică în stare să pună în funcţie arborele motor şi de aci tot angrenajul de funcţionare al maşinii.

La celelalte două întrebări care se refereau la existenţa sau lipsa de deprinderi practice la profesori, majoritatea au tras linie, iar alţii au dat răspunsuri în afară de subiect: nu avem spaţiu şi utilaj în şcoală. Au fost însă şi profesori care au arătat sincer că nu pot efectua lucrări de radiotehnică, nu cunosc practica automobilului sau a motocicletei, n-au cunoştinţe şi nici deprinderi din domeniul lăcătuşeriei sau lucrărilor de tîmplărie şi nici din domeniul fotografiei.

Din răspunsurile date rezultă că majoritatea profesorilor au făcut vizite în întreprinderi industriale şi agricole, unii avînd chiar rolul de conducători în desfăşurarea acestora.

O extindere mare a luat în şcoala noastră folosirea diafilmelor la lecţii. Toţi profesorii, cu excepţia unuia singur, au folosit diafilmele în predarea lecţiilor de fizică. În răspunsurile lor profesorii dovedesc un interes deosebit pentru extinderea folosirii diafilmelor. Cu această ocazie mulţi profesori cer noi diafilme, iar alţii sezisează conţinutul neadecvat al unor diafilme pentru unele lecţii care se predau la clasele V—VII. Filmul, însă, nu se foloseşte în şcoală, la lecţii. Cel puţin cei peste patruzeci de profesori, a căror activitate am cunoscut-o în diferite ocazii, n-au folosit filmul. Majoritatea recunosc că nici n-ar putea deocamdată să mînuiască aparatul de filmat, în plus nu le sînt suficient de clare nici problemele cinematografiei didactice.

Răspunsurile la întrebările referitoare la activităţile din cercurile de fizică, de electrotehnică sau radiotehnică sînt în majoritate negative sub forma „nu" sau prin tragerea de linii. Din celelalte răspunsuri, oarecum afirmative, prea puţin se poate deduce legarea conţinutului acestora de activitatea productivă. Rolul unor asemenea cercuri este deosebit de mare în instrucţia politehnică a elevilor noştri. Cine altul în afară de profesorul de fizică este mai indicat să organizeze şi să conducă un cerc de electrotehnică sau radiotehnică? Cunoştinţele, priceperile şi deprinderile practice cîştigate de elevi la lecţiile de fizică, în cadrul activităţilor din asemenea cercuri îşi găsesc cel mai indicat mijloc de a putea fi legate de munca productivă, de bazele producţiei moderne.

În legătură cu literatura extraşcolară recomandată de profesorul de fizică răspunsurile au indicat că în genere au folosit revista „Ştiinţă şi tehnică", iar din colecţia „Ştiinţa învinge" mai mult broşuri cu biografii ale oamenilor de ştiinţă: Lomonosov, Copernic, Petrov etc. Nici un profesor n-a indicat dacă elevii caută să aplice o serie de construcţii tehnice pe care le cuprind multe broşuri, cum ar fi motoraşe electrice, construirea de transformatori, aparate de radio simple, aeromodele, navomodele, tramvai electric etc. Noi ştim că asemenea lucrări interesante atrag şi pe oamenii maturi, cu atît mai mult pe copii. Numeroase cunoştinţe îşi găsesc aplicarea cu ocazia unor astfel de construcţii. Elevii îşi dezvoltă gîndirea tehnică, capătă deprinderea de a mînui unelte, calităţi indispensabile unui viitor muncitor.

Deși între profesorii care au dat răspuns la chestionar, nici unul nu a indicat că a organizat activități de folos obștesc cu elevii, prin care să poată aplica cele învățate la cursul de fizică, cu ocazia unor vizite pe care le-am făcut la cîteva școli din țară am aflat că s-au organizat totuși asemenea acțiuni. Într-o școală elevii au instalat, sub conducerea profesorului de fizică, rețeua de radioficare a școlii sau au ajutat la instalarea unor centrale telefonice. În alte localități, elevii din clasa a VII-a au contribuit cu sute de ore de muncă voluntară la instalarea rețelei electrice la sediul gospodăriilor colective și în casele colectiviștilor. În timpul vacanțelor de vară elevii unor școli sînt solicitați la instalarea aparatelor de radio în casele țăranilor noștri muncitori. Activitatea acestora, prin caracterul relațiilor în care intră elevii în procesul muncii cu tovarășii săi, cu adulții, cu elementele materiale ale procesului de muncă, are o mare influență educativă asupra elevilor.

Din motive, credem, subiective, răspunsurile la ultima întrebare, care se referea la autoaprecierea pregătirii în vederea realizării învățămîntului politehnic sînt deosebit de variate și în majoritate profesorii arată că teoretic cred că pot face față. Cei mai mulți spun, „ne lipsește aparatura". Interesant e de făcut comparație, la același profesor, între răspunsul la această întrebare și celelalte, care oglindesc de fapt în conținut dacă pregătirea lui corespunde sau nu. De exemplu, un profesor consideră că pentru realizarea învățămîntului politehnic lui nu-i lipsește altceva decît aparatura. În schimb, recunoaște că nu a luat parte la lucrările practice de atelier și nici nu știe ce cunoștințe de fizică au folosit elevii la lucrările de atelier. De asemenea nu arată nici cum a aplicat practic cunoștințele din capitolul electricitatea sau dacă a făcut sau nu vreodată legătura între cunoștințele din clasă și bazele generale ale producției moderne. La întrebările care se referă la volumul de cunoștințe și deprinderi în legătură cu activitatea productivă, acest profesor trage linii. Dacă răspunsul dat la întrebarea referitoare la vizitele în întreprinderi n-ar trăda că în localitatea unde se află școala există o fabrică de spirt, ateliere de reparat vagoane, o fabrică de confecții, am putea să credem că n-a putut face nici o aplicare din lipsa unor întreprinderi industriale. Răspunsul pe care-l dă un profesor care a terminat facultatea în 1955 credem că reflectă adevărata realitate a pregătirii profesorilor în direcția de care ne ocupăm. Acesta arată că imediat după terminarea facultății, cînd a luat contact cu unele materiale din care s-a edificat asupra sarcinilor învățămîntului politehnic, și-a dat seama că avea mari lacune în ce privește legarea cunoștințelor teoretice de practică. Nu cunoștea decît un număr redus de lucrări practice. Problemele care se refereau la tehnica modernă, chiar unele mașini ca strungul, îi erau complet străine. De asemenea nici despre bazele generale ale producției nu învățase nimic în facultate. Tot așa de slab se simțea și în privința deprinderilor de mînuire a uneltelor și utilajului simplu din producție. În continuare, profesorul arată modul cum a căutat să-și umple o parte din aceste goluri, prin vizitarea întreprinderilor din localitate, discuții cu muncitorii, maiștrii și inginerii de la care a cules o serie de date referitoare la principiile de funcționare a strungului și a celor mai răspîndite mașini din producție etc. Mai tîrziu, cînd a luat ființă atelierul de lăcătușerie al școlii, în orele libere

venea aci şi cu sprijinul maistrului şi-a căpătat o serie de deprinderi şi cunoştinţe despre procesul muncii care nu i le oferise facultatea. Cu timpul a putut să-şi repare numeroase aparate din laboratorul de fizică, iar mai apoi chiar să-şi confecţioneze noi aparate de care avea nevoie în predarea lecţiilor.

Prin efortul personal depus, acest profesor a reuşit să-şi umple o parte a lacunelor din pregătirea sa şi să facă faţă sarcinilor imediate impuse de introducerea elementelor de învăţământ politehnic.

*

Mult timp a dăinuit ideea că matematica este o ştiinţă de sine stătătoare, care are un sistem al său propriu, iar în ce priveşte legătura cu alte discipline şi cu viaţa de toate zilele a oamenilor ea are numai un rol secundar, de disciplină ajutătoare. Pe o asemenea poziţie s-au plasat şi o serie de profesori de matematică cînd a fost vorba să li se ceară concursul la realizarea învăţământului politehnic. Nu poate fi conceput învăţământ politehnic fără contribuţia matematicii. Cunoştinţele matematice corelează în mod indisolubil cu cele de fizică, tehnică, chimie, biologie. Interacţiunea acestora dă muncii omului caracterul politehnic.

Relevarea verigilor importante ale cunoştinţelor de matematică din şcoala noastră, cu ajutorul cărora să poată fi făcută legătura cu celelalte ştiinţe şi cu activitatea productivă a oamenilor constituie într-adevăr o greutate. Din cercetarea unei bogate bibliografii din literatura pedagogică şi pe baza discuţiilor pe care le-am întreprins cu mai mulţi specialişti din domeniul matematicii, s-au putut contura elementele cele mai esenţiale care se impun a fi aplicate de profesorul de matematică în vederea contribuţiei cunoştinţelor de matematică la realizarea învăţământului politehnic. Pe baza datelor culese am întocmit un chestionar, la care au dat răspunsuri un număr de treizeci şi patru de profesori de matematică din Capitală şi din alte localităţi ale ţării. Întrebările se refereau la următoarele probleme: dacă în interpretarea geometrică a unor cunoştinţe matematice folosesc graficele; să dea exemple cînd au folosit metoda grafică în realizarea unor probleme; în afară de tabelele de logaritmi, ce alte tabele matematice au folosit; ce instrumente folosesc în efectuarea unor calcule; cu ce ocazie au deprins pe elevi cu calculul oral; dacă fac aplicaţii practice în predarea geometriei; ce instrumente folosite în tehnică utilizează pentru demonstrarea unor cunoştinţe matematice; dacă folosesc material din producţie şi la ce teme; ce probleme cu conţinut politehnic au dat elevilor să rezolve; ce cunoştinţe noi de matematică consideră că ar trebui introduse în vederea sprijinirii lucrărilor practice în atelierele de strungărie, lăcătuşerie, electrotehnică şi pe terenul şcolar agricol; pe baza cunoştinţelor de matematică, ce deprinderi şi-au putut forma elevii în vederea realizării sarcinilor învăţământului politehnic; să exemplifice în ce măsură profesorul de matematică în predare poate să facă aplicaţii la fizică, desen, chimie etc.; dacă pregătirea actuală a profesorilor de matematică corespunde sarcinilor ce se deduc din chestionar.

Privind în ansamblu tematica chestionarului se poate crede că posibilitatea de a realiza învăţământul politehnic cu ajutorul matematicii se reduce

numai la stabilirea legăturilor cursului de matematică cu practica. Am orientat astfel tematica chestionarului deoarece cu ocazia asistențelor la clasă am constatat că lipsurile în pregătirea profesorilor noștri în sensul acesta se manifestă mai evident. Deopotrivă de important pentru realizarea sarcinilor învățămîntului politehnic este și intensificarea studierii însăși a bazelor matematice.

Pentru economisirea spațiului ne vom referi doar la cele mai concludente răspunsuri, restul le vom reprezenta în raport de acestea prin calcule procentuale.

Prima categorie de răspunsuri se referă la întrebări care privesc problema formării unor deprinderi de calcul și măsurători, considerînd acestea ca fiind cea mai importantă cale de realizare a învățămîntului politehnic prin predarea matematicii.

Într-un procent de 80% răspunsurile la primele cinci întrebări sînt asemănătoare. Majoritatea profesorilor au arătat că folosesc grafice la rezolvarea sistemelor de ecuații de gradul I cu două necunoscute și la rezolvarea grafică a ecuațiilor de gradul II cu o necunoscută. Un număr mult mai mic (5%) au mai arătat că au folosit graficele și la funcțiile exponențiale și logaritmice și la interpretarea geometrică a problemelor de maxime și minime la clasa a IX-a.

Faptul că majoritatea profesorilor folosesc în mod insuficient celelalte tabele matematice, în afară de tabelele de logaritmi, precum și a unor instrumente de calcul și măsurători care au o largă răspîndire în producție (rigla de calcul, mașina de calcul, aritmometrul etc.) arată că nu există suficientă înțelegere a importanței folosirii acestora pentru pregătirea politehnică a elevilor. În afară de aceasta mulți profesori au recunoscut că nici ei nu știu să utilizeze rigla de calcul. Oricît de nedidactic ar putea fi considerată utilizarea riglei de calcul în școală totuși în clasele mari elevi trebuie obișnuiți s-o cunoască și să fie învățați să se folosească de ea în cele mai diverse ocazii. De asemenea descrierea și cunoașterea și a altor mașini moderne de calcul și măsurători și a diverselor lor aplicații, credem că are o mare importanță pentru pregătirea elevilor școlii noastre.

Tot atît de necesar pentru pregătirea politehnică a elevilor este și formarea deprinderilor de calcul oral și calcul cu aproximație. În viața de toate zilele omul se întîlnește adesea cu situații în care e nevoit să dea un răspuns prompt și rapid la anumite calcule simple. Deprinderea calculului cu aproximație are mare importanță practică mai ales pentru evitarea erorilor mari, atunci cînd se folosesc anumite instrumente și mașini de calcul.

Din datele culese cu ocazia asistențelor la lecții am observat că majoritatea profesorilor nu pun un accent deosebit pe formarea unor asemenea deprinderi. Din contră, unii profesori refuză de multe ori răspunsurile elevilor rezultate din calcule orale. Pentru siguranță ei le cer acestora să calculeze neapărat în scris sau cu alte mijloace, chiar dacă e vorba de o operație cu numere simple. O experiență pozitivă însă, în această direcție, și care ar trebui cunoscută de toți profesorii, este descrisă în articolul „Formarea

deprinderilor de calcul oral la aritmetică" din culegerea „Legarea teoriei de practică în studiul matematicii" apărută în acest an sub îngrijirea Institutului de ştiinţe pedagogice.

Alte date, deosebit de concludente, care demonstrează existenţa unui gol în pregătirea actuală a profesorilor noştri de matematică şi în acelaşi timp importanţa luării unor măsuri urgente pentru eliminarea acestuia, se referă la legătura ce trebuie făcută între cunoştinţele de matematică şi producţie, la pregătirea elevilor pentru activitatea practică. Am urmărit, de exemplu, dacă profesorii de matematică folosesc la lecţii anumit material din producţie, pentru a demonstra aplicarea practică a unor cunoştinţe. De exemplu, principiul sistemului de coordonate rectangulare îşi găseşte aplicarea în construcţia unor unelte sau maşini-unelte de mare precizie cu coordonate, de pildă la strung. De asemenea, dacă profesorii de matematică au găsit necesar să organizeze vizite în întreprinderi cu scop didactic şi dacă rezolvă cu elevii probleme care presupun lărgirea orizontului lor politehnic. Se înţelege că unor asemenea sarcini, şi pe bună dreptate, profesorii noştri de matematică n-au putut face faţă. Cunoştinţele despre bazele producţiei moderne, despre principiile de construcţie şi funcţionare a celor mai răspîndite maşini-unelte va trebui să facă parte din pregătirea profesională a oricărui profesor de matematică. Cu cît se va ridica nivelul cunoştinţelor matematice şi cu cît acestea vor fi mai strîns legate de procesul producţiei industriale şi agricole, cu atît elevii şcolilor noastre de cultură generală vor putea căpăta cu adevărat o instrucţie politehnică şi vor putea, în viitoarea lor activitate productivă, să contribuie la perfecţionarea lor, la sporirea numărului de noi invenţii şi la creşterea producţiei socialiste.

La întrebările care se refereau la volumul de deprinderi practice pe care-l posedă astăzi un profesor de matematică, nici unul n-a dat un răspuns categoric. Majoritatea au răspuns că nu posedă asemenea deprinderi, alţii au arătat că le-ar fi necesară o practică în ateliere special amenajate. În unanimitate, toţi profesorii de matematică au recunoscut importanţa eliminării unor asemenea goluri din pregătirea lor. Cîţiva profesori spuneau: „Nu putem rămîne în urma elevilor noştri; altfel elevii vor deveni mai multilateral pregătiţi decît noi, ori acest lucru nu-l putem tolera".

*

Nivelul pregătirii profesorilor de ştiinţe naturale în raport cu sarcinile ce le au de a realiza pregătirea politehnică a elevilor se deosebeşte întrucîtva de a celorlalţi. Datorită faptului că în faţa lor a stat sarcina organizării lucrărilor pe terenurile şcolare experimentale, i-a determinat să-şi însuşească o serie de noi cunoştinţe privind problemele de agrotehnică şi chiar să-şi formeze unele deprinderi practice.

Se observă însă lipsa unor cunoştinţe mai speciale despre producţia agricolă şi bazele agriculturii socialiste. Nu-i suficient să ştii că solul trebuie pregătit într-un anumit mod, iar plantei trebuie să i se asigure condiţii optime de viaţă. Absolvenţii şcolii noastre de 7 ani precum şi ai oricărei şcoli medii de cultură generală trebuie să cunoască bazele generale ale agriculturii, să ştie de exemplu, la ce foloseşte arătura cu antetrupiţă sau ce

rol are fiecare piesă principală a unui plug. Noile dispoziții ale Ministerului Învățămîntului și Culturii referitoare la introducerea cunoștințelor agricole în școlile de cultură generală pun în fața profesorilor de științe naturale sarcini deosebit de importante.

Din analiza rezultatelor cercetării reiese că doar într-o mică măsură profesorii de științe naturale au cunoștințe despre producția agricolă. Pregătirea obținută în facultate nu le asigură acest lucru. Rezultatele muncii obținute de unii profesori se datoresc mai ales sîrguinței lor, dorinței și înțelegerii de care au dat dovadă față de noile sarcini ale învățămîntului nostru.

Dintr-un număr de peste patruzeci de profesori de științe naturale doar doi au putut să indice în mod corect ce se înțelege prin bazele generale ale agriculturii. Dintre toți profesorii doar unul singur știa să conducă cîteva din mașinile agricole. Aceasta dovedește că practica studenților de la facultățile de științe naturale nu este destul de bine orientată.

Un procent de 95% dintre profesorii care au dat răspunsuri la chestionar, au arătat: „În privința cunoștințelor agrotehnice ne mai descurcăm, însă la lucrările practice pe care ni le impune programa o ducem mai greu". Despre problemele mecanizării agriculturii profesorii arată: „Cunoaștem prea puțin tehnica și mijloacele de mecanizare a muncilor agricole, ne lipsește practica la mașinile agricole".

Din discuțiile purtate, precum și din răspunsurile la chestionar, a rezultat că abia în ultimul timp profesorii de științe naturale au început să deprindă practica altoitului. Cei mai mulți au învățat să altoiască cu ocazia cursurilor din cadrul I.P.C.D.

În afară de cunoașterea problemelor de bază ale practicii agricole, pentru pregătirea viitorului muncitor în agricultura socialistă are o mare importanță cunoașterea principiilor de organizare a întreprinderilor agricole socialiste și a organizării muncii în aceste întreprinderi. Determinați de o asemenea cerință am pretins profesorilor să răspundă și la această problemă. Într-un procent de 80% au dat răspunsuri negative, iar restul de 20% răspunsuri neclare, din care nu rezultă că au cunoștință despre principiile de organizare a întreprinderilor agricole socialiste. Dintre cei de pe urmă o parte au confundat principiile de organizare cu prevederile statutului G.A.C.

Cu ocazia formulării în scris a răspunsurilor la chestionar, mai toți profesorii au cerut să fie ajutați de inginerii agronomi din localitate sau tehnicienii agricoli, atît prin organizarea științifică a lucrărilor pe terenul școlar experimental, cît și pentru a-i ajuta să-și completeze cunoștințele practice. Între profesorul de științe naturale și inginerul agronom este foarte bine să existe o strînsă colaborare, însă aceasta nu înseamnă că inginerul să se ocupe de partea practică a muncii iar profesorul numai de cea teoretică.

*

Prezentarea sumară a cîtorva date, rezultate din analiza muncii unui număr aproximativ restrîns de cadre didactice ne duc la formularea unor concluzii mai mult de principiu care să releve faptul că problema pregătirii și perfecționării profesorilor în seama cărora stă sarcina pregătirii multilaterale a elevilor, rămîne o sarcină a cărei îndeplinire nu poate fi amînată.

Cerinţele faţă de pregătirea generală a profesorilor în scopul rezolvării cu succes a sarcinilor învăţămîntului politehnic pot fi formulate astfel: a) cerinţe referitoare la familiarizarea profesorilor cu problemele teoretice ale învăţămîntului politehnic; b) cunoaşterea de către profesor a celor mai noi realizări din domeniul ştiinţei şi tehnicii; c) familiarizarea cu bazele producţiei industriale şi agricole; d) formarea unor deprinderi de a mînui cele mai răspîndite unelte şi mecanisme din industria contemporană, şi e) pregătirea metodică de specialitate în vederea familiarizării elevilor, atît cu cunoştinţele din domeniul producţiei, cît şi în privinţa organizării diferitelor vizite în producţie sau lucrări practice în producţie.

O asemenea pregătire desigur că nu se poate realiza de la o zi la alta şi numai printr-o singură cale. Paralel cu luarea unor măsuri pentru a asigura perfecţionarea profesorilor care deja predau în şcoală, trebuie în mod temeinic studiată posibilitatea îmbunătăţirii planurilor de învăţămînt ale facultăţilor care pregătesc profesori pentru şcoala de cultură generală.

Perfecţionarea profesorilor ar trebui să înceapă cu organizarea studiului independent de către fiecare în parte în vederea însuşirii literaturii pedagogice şi de specialitate. Ulterior acolo unde există condiţii, profesorii să facă vizite în uzine, fabrici, ateliere, S.M.T., pentru a studia în mod independent bazele producţiei industriale.

Se înţelege că într-o asemenea acţiune profesorul trebuie să obţină sprijinul personalului de specialitate al întreprinderii. Studierea procesului de producţie nu poate fi făcut dintr-o dată. La început profesorul vine ca un excursionist care ia contact cu aspectul general al producţiei. Ulterior el va căuta să cunoască procesul de producţie pe etape, mai apoi aspectele sale secundare şi auxiliare. Abia după un număr mai mare de vizite ar putea să caute elementele cu care să poată face legătura cu cunoştinţele ce le predă la clasă.

În cadrul cercurilor pedadogige de asemenea se pot organiza diferite acţiuni comune: lecţii, seminarii, conferinţe teoretice. De data aceasta se pot organiza în comun vizite la întreprinderile din raion sau întîlniri cu inginerii din aceste întreprinderi, cu ocazia cărora să se discute problemele privind bazele producţiei sau să se facă analiza din punct de vedere politehnic a unor întreprinderi care patronează şcoala. De altfel patronarea de către întreprinderi a şcolilor nu trebuie să constea numai în sprijinul material. Personalul întreprinderii poate să fie de un real folos în munca de instruire practică, atît a elevilor cît şi a profesorilor.

Cu ocazia lecţiilor deschise organizate pe linia cercurilor pedagogice se poate îmbunătăţi pregătirea metodică a profesorilor. De exemplu în cadrul cercului pedagogic se pot organiza schimburi de experienţă în legătură cu metodica excursiilor complexe în producţie sau asupra modului cum profesorii au organizat practica elevilor în producţie.

Desigur că mult mai complet şi mai competent se poate asigura perfecţionarea profesorilor cu ajutorul cursurilor din cadrul I.P.C.D. Se ştie că o asemenea acţiune a şi început, însă se pare că nu s-a acordat încă atenţia cuvenită organizării practicii în producţie a profesorilor sub conducerea specialiştilor.

Facultățile noastre, în seama cărora se află pregătirea viitorilor profesori pentru școala medie, încă nu asigură tînărului absolvent un volum de cunoștințe și deprinderi cu care să facă față sarcinilor învățămîntului politehnic.

Atît planul de învățămînt și programele care stau la baza pregătirii cursurilor cît și materialul didactic folosit în laboratoare, la lucrările practice, nu se ridică totdeauna la nivelul tehnicii moderne.

Cercetarea planurilor de învățămînt și a programelor ne duc la concluzia că se pune accent mai ales pe pregătirea teoretică de specialitate și fără să se facă legătura cu producția actuală.

În afară de aceasta lipsesc din planurile de învățămînt anumite discipline care să-i ofere viitorului profesor posibilitatea de a face față instruirii politehnice a elevilor. Nu mai vorbim de activitatea practică și practica în producție a studenților care este lăsată pe ultimul plan. Învățăminte valoroase pot fi trase din prevederile Hotărîrii din august 1956 a P.C.U.S. prin care se reglementează planurile de învățămînt ale facultăților care pregătesc profesori pentru școlile din Uniunea Sovietică. Astfel, pe baza acestor hotărîri, la facultățile de fizico-matematică s-au introdus noi obiecte de studiu: tehnologia materialelor, mecanica teoretică, studiul mașinilor, electrotehnica, radiotehnica, cinematografia didactică, metodica studierii bazelor producției în școală și practica în întreprinderile industriale.

Pentru facultățile de științe naturale s-au prevăzut bazele agriculturii, metodica predării bazelor agriculturii, mecanizarea agriculturii, bazele tehnologiei chimice, cinematografia didactică și practică în producția agricolă.

Se impune elaborarea urgentă a unor planuri și programe de studiu pentru facultăți și institute de perfecționare în care să se prevadă disciplinele care contribuie la ridicarea calificării cadrelor didactice în domeniul științei care reprezintă obiectul de predare, în domeniul tehnologiei și tehnicii producției în domeniul teoriei și metodicii învățămîntului politehnic. În scopul organizării studiului individual pentru ridicarea calificării cadrelor didactice trebuie elaborate programe, îndrumări metodice și bibliografice care să fie puse la îndemîna lor.

ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

(резюме)

В первой части статьи, автор в кратце подводит итоги полученных достижений в школах РНР в связи с подготовкой учителей по физике, математике, естествознанию, чтобы могли соответствовать новым задачам политехнического обучения. Чтобы доказать, что вопрос подготовки учителей с политехнической точки зрения должен быть разрешен как можно быстрее в актуальной системе подготовки учителей на факультетах и в порядке усовершенствования в школах и на курсах по усовершенствования, автор описывает полученные результать организованных исследований в этом направлении. Исследования велись с учителями по физике, математике и естествознанию. Содержание вопросов, отраженчых и в тематике вопросников, уточняет в полной мере тр бования политехническоэо обучения к подготовке учителей по вышеуказанным специальностям.

Результаты исследований доказывают важность репрофилирования отдельных теоретических курсов на факультетах и институтах по усовершенствованию, а также введенние отдельных новых предметов обучения, которые помогли бы учителям усвоить знания овщих основах новейшего производства и формировать определенные практические навыки.

L'ENSEIGMENT POLYTECHNIQUE ET LA PRÉPARATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE CULTURE GÉNÉRALE

(Résumé)

Dans la première partie de l'article, l'auteur présente un court bilan des réalisations obtenues dans la République Populaire Roumaine en ce qui concerne la manière dont sont préparés les professeurs de physique, de mathématiques et de sciences naturelles, afin qu'ils puissent être à la hauteur des nouvelles charges imposées par l'ntroduction de l'enseignement polytechnique dans les écoles.

Pour justifier le fait que le problème de la préparation, au point de vue polytechnique, des professeurs enseignant dans les écoles de culture générale doit trouver une solution urgente (dans le système actuel de la préparation des professeurs dans les universités et de leur perfectionnement dans le cadre des cours spéciaux de perfectionnement), l'auteur décrit les résultats obtenus à la suite d'une enquête organisée dans ce sens. Cette enquête a été entrperise parmi les professeurs de physique, de mathématiques et de sciences naturelles. Le contenu des problèmes examinés, qui se reflètent également dans la thématique des questionnaires, précise en bonne mesure les exigences de l'enseignement polytechnique par rapport à la préparation des professeurs qui enseignent les spécialités mentionnées.

Les conclusions auxquelles on arrive à la suite de cette enquête prouvent en effet l'importance d'une nouvelle adaptation des cours théoretiques tenus dans les universités et les instituts de perfectionnement, de même que la néccesité d'y introduire certaines nouvelles matières d'enseignement qui puissent aider les professeurs à acquérir les connaissances relatives aux bases générales de la production moderne et contribuer à former leur antraînement pratique.

DESPRE CONȚINUTUL ORELOR EDUCATIVE

SILVESTRU PATIȚA
Inspector la secția de învățămînt
și cultură a regiunii Stalin

Pentru educația elevilor din școlile noastre orele educative, încredințate diriginților, adică acelor profesori care au dovedit calități deosebite de educatori au o importanță foarte mare.

Scopul orelor educative este acela de a contribui la educația elevilor în spiritul moralei comuniste, la închegarea colectivului de elevi, la îmbunătățirea disciplinei elevilor și formarea unor deprinderi de muncă organizată.

Pentru a realiza astfel de sarcini, diriginții trebuie să tindă să îndeplinească numeroase calități: să fie buni psihologi, să aibă dragoste de copii și să posede o bună cultură pedagogică.

Reușita unei ore educative este determinată în primul rînd de alegerea temei și de reprezentarea clară a scopului ei. Criteriul cel mai just pentru alegerea temei educative ni-l dă viața clasei, problemele pe care le ridică colectivul de elevi.

O dirigintă fruntașă mi-a mărturisit că pentru o oră educativă se pregătește cît pentru zece ore de curs, dar nu-i pare rău, căci elevele ei așteaptă orele educative cu cea mai mare nerăbdare. Aș putea afirma că numai acela este diriginte bun care pentru pregătirea orelor educative se folosește de întreaga sa experiență și toate cunoștințele pe care i le pune la îndemînă pedagogia socialistă.

Dacă pe plan teoretic așa stau lucrurile, practica însă ne dovedește că uneori orele educative sînt folosite de diriginți pentru a rezolva treburile gospodărești ale clasei: motivări de absențe, pavoazări etc. Alteori aceste ore se transformă în mustruluiala elevilor care au încălcat disciplina sau exlusiv în cronica evenimentelor interne și externe. Majoritatea acestor activități se poate face, printr-o justă organizare, în afara orelor educative.

În vederea generalizării experienței pozitive a unor diriginți, în articolul nostru ne propunem să analizăm critic unele ore educative la care am avut prilejul să asist în numeroase școli din regiunea Stalin.

În practica școlii noastre se disting în prezent următoarele tipuri de ore educative:

a) organizatorice;

b) didactice:
— de îndrumarea studiului individual;
— de formarea deprinderilor igienice şi de comportare civilizată;
— de analiza muncii;
c) etice;
d) festive.

Firește, clasificarea nu are un caracter rigid şi delimitativ.

Valoarea este pur metodologică.

Orele educative cu caracter organizatoric se ţin de obicei la început de an şcolar. În cadrul acestor ore diriginţii se ocupă de împărţirea elevilor în grupe, de formarea colectivelor care răspund de gospodărirea clasei: pavoazare, gazetă de perete, aşezarea în bănci etc. Celelalte sarcini organizatorice pe care le determină ulterior viaţa clasei se pot face pe parcurs, fără a fi nevoie de ore speciale.

Dacă dirigintele este nou pentru clasa respectivă, se poate folosi în organizarea judicioasă a colectivului clasei de caietul cu caracterizări, întocmit de predecesorul său. Bineînţeles că acest caiet poate să-l sprijine numai dacă este bine întocmit.

Cînd dirigintele constată, în timpul asistenţelor la orele clasei sale, în discuţiile cu profesorii sau cercetînd catalogul, că situaţia la învăţătură a unor elevi este nesatisfăcătoare, poate consacra una din orele educative unei teme cu conţinut didactic. Cauza cea mai frecventă a situaţiei slabe la învăţătură constă în faptul că elevii nu ştiu cum să înveţe. Se ridică atunci problema formării unui stil de muncă independentă. La ora educativă dirigintele va pune deci în discuţie problema regimului de zi al şcolarului şi al stilului de muncă independentă.

La o şcoală din Oraşul Stalin profesorul de istorie a fost invitat de către diriginte la o oră educativă a clasei a V-a, pentru a explica elevilor cum trebuie învăţată o lecţie care avea un volum mai mare. Acest procedeu a fost determinat de faptul că elevii, în discuţiile cu dirigintele, au mărturisit că la istorie întîmpină cele mai mari greutăţi. Profesorul de istorie le-a indicat elevilor cîteva scheme cu ajutorul cărora puteau să-şi sistematizeze cele mai multe lecţii de istoria antică. De exemplu, pentru unele lecţii a recomandat schema: aşezarea şi întinderea ţării, bogăţiile, organizarea statului, populaţia şi cultura. Pe baza acesteia elevii puteau să urmărească mai uşor problemele din carte. După ce profesorul a scris schema pe tablă, le-a arătat cum trebuie învăţată lecţia pe etape.

Un alt procedeu, indicat pentru îndrumarea studiului individual al elevilor poate să fie şi acela folosit de un diriginte dintr-o şcoală din raionul Sibiu. Dirigintele a pus pe un elev bun la învăţătură să le explice colegilor cum învaţă el acasă. Firește, sistematizarea expunerii elevului a făcut-o dirigintele, cînd a tras concluziile. În aceste concluzii s-a motivat de ce este mai bine ca elevii să înveţe întîi lecţiile şi apoi să-şi scrie temele, de ce şi cum trebuie să alternăm odihna şi distracţiile cu munca etc. Respectarea indicaţiilor date la ora educativă a fost apoi urmărită de către diriginte la domiciliul elevilor, unde a discutat cu părinţii în acest sens.

Răsfoind maculatoarele unor elevi, un diriginte din Mediaş a rămas mirat de modul cum elevii iau notiţe. Acestea aveau multe lacune şi nu

cuprindeau ideile esențiale ale lecțiilor. Pentru a îndrepta această situație la ora educativă dirigintele a prezentat pe tablă elevilor un text format din fraze lungi. A cerut apoi elevilor să exprime ideea cuprinsă în fiecare frază în propoziții cît mai scurte. Mulți elevi au reușit să exprime textul cîte unei fraze în 2—3 cuvinte. Un astfel de exercițiu a antrenat pe elevi la început ca un joc, apoi ei și-au putut forma anumite deprinderi pentru luarea unor notițe care să cuprindă doar esențialul dintr-un text.

Iată de ce valoarea cea mai mare a orelor educative o dau problemele sugerate de realitățile concrete ale colectivului de elevi.

Orele educative care au ca scop formarea unor deprinderi de comportare civilizată sau care privesc formarea unor deprinderi de igienă trebuie să ocupe un loc important în planul muncii dirigintelui. Am întîlnit diriginți care trec peste asemenea teme cu multă ușurință, în 10—15 minute, și cred că au rezolvat toate problemele educației morale sau sanitare. Restul timpului îl folosesc pentru probleme de ordin administrativ sau în discuții neorganizate. Temele educative sau sanitare trebuie astfel organizate încît să se desfășoare în tot timpul cît durează ora educativă.

Cel puțin o dată pe trimestru o oră educativă trebuie să se rezerve analizei muncii. La clasele mari se poate discuta un raport întocmit de un elev care a primit indicații de la diriginte. La clasele mai mici, analiza trebuie prezentată direct de diriginte, și într-un caz și într-altul trebuie arătate lipsurile mari și realizările din cursul trimestrului, cu date concrete culese de la profesori: ce anume capitole nu se cunosc, ce îndrumări și soluții propun profesorii respectivi, cazuri tipice de abateri oglindite în condica de clasă și în discuțiile de la cancelarie, îndrumări în legătură cu raționalizarea timpului liber, a studiului individual, aspecte ale activității extrașcolare, măsuri pentru remedierea situației la învățătură (organizarea unor meditații după un orar precis și îndrumate competent), la disciplină (supravegherea orelor de meditație în internat, întărirea rolului utemiștilor, reorganizarea și controlul activității grupei de serviciu) etc.

Analiza trebuie făcută spre a trezi perspective limpezi și sarcini concrete pentru viitor. Iată o oră de acest gen, care nu și-a atins însă scopul:

Ora educativă a clasei a VIII-a a Școlii medii nr. 3 din Orașul Stalin, ținută la 22 februarie 1957, consacrată analizei muncii pe trimestrul II a început prin raportul unei eleve care a dat mai multe date statistice, subliniind cauzele care ar motiva situația înrăutățirii notelor în comparație cu trimestrul precedent. Printre aceste cauze a citat și gălăgia la meditațiile din internat, care a făcut — după părerea ei — ca nouă din cele zece eleve interne ale clasei să fie corigente.

Elevii au fost invitați să discute apoi pe marginea referatului, dar nu li s-a atras atenția să nu vorbească nedisciplinat și în afara subiectului. La sfîrșitul discuției dirigința nu a tras nici un fel de concluzii, nici asupra afirmațiilor din referat, nici asupra discuțiilor, și nu preconizează nici o măsură care ar elimina defecțiunile semnalate.

În discuții, elevul A. consideră nedrept faptul că i s-a scăzut nota la purtare cu două puncte pentru tentativă de copiere la lucrarea de l. franceză, în timp ce altora în situație similară nu li s-a aplicat nicio sancțiune. Eleva G. critică atitudinile nejuste ale băieților față de fete, iar eleva M. susține

că în internat nu se poate învăţa din cauza zgomotelor de la bucătărie. O altă elevă relevă nemulţumirea profesorilor faţă de faptul că la lecţii se şopteşte etc.

În tot timpul asaltului de probleme neprevenite, diriginta este depăşită de elevi, glasul ei se pierde în vociferarea generală şi prestigiul se năruie din cauza lipsei unei atitudini principiale în soluţionarea problemelor ridicate.

Astfel, în privinţa scăderii notei la purtare, diriginta spune că va răspunde ulterior, cînd se va consulta şi cu profesoara de l. franceză asupra împrejurărilor ce-au determinat nota. În privinţa relaţiilor dintre băieţi şi fete, diriginta face afirmaţia lipsită de tact: „dacă şi fetele vor fi mai atente, poate şi băieţii se vor îndrepta". Această ipoteză, greşită de altfel, o emite şi în prezenţa băieţilor care zîmbesc. Referitor la gălăgia de la meditaţii, diriginta nu propune nici o măsură, iar cînd judecă pe un elev care şopteşte la ore, îl dădăceşte astfel: „E frumos ce-ai făcut? Ce ai de zis faţă de atitudinea ta?... Dacă n-ai nimic, stai jos!"

La sfîrşitul şedinţei, fără nici o discuţie de încheiere şi vreo legătură cu cele discutate, diriginta anunţă: „pentru ora viitoare să se facă un referat despre „Forţele armate ale U.R.S.S.".

Diriginta a omis să numească colectivul de redactare al unui asemenea referat şi să dea indicaţii asupra modului cum trebuie întocmit referatul.

Cele mai frecvente ore educative şi cu influenţe multilaterale sînt cele cu teme etice. În cadrul lor, dirigintele angajează convorbiri cu elevii pe teme de educaţie morală, sădeşte convingeri de orientare sănătoasă în societate şi pregăteşte baza teoretică a închegării colectivului. Cazurile de indisciplină le rezolvă prin prezentarea unor întîmplări analoage, luate din literatură, care trezesc în sufletul copiilor un puternic ecou şi sînt elocvente prin consecinţele rezolvării lor.

Sentimentul dragostei de muncă în colectiv, al patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar, ca de altfel dezvoltarea oricărui alt sentiment impun căi diferite de cel al procesului instructiv.

Metodica orelor educative cu caracter etic este deci mult diferenţiată de a altor ore. Formalismul poate fi înlăturat prin abordarea nuanţată a problemelor, evitarea repetiţiilor şi cultivarea de noi trăiri emotive.

Ne vom referi în cele ce urmează la cîteva exemple de ore educative care s-au axat pe tema patriotismului socialist şi a internaţionalismului proletar.

La clasa a X-a D. de la Şcoala medie nr. 5 din Oraşul Stalin, ora educativă ţinută la 1 martie 1957, a avut ca temă educarea elevilor în spiritul internaţionalismului proletar, şi ca subiect „Coreea, patria mea", referat prezentat de o elevă coreeană, fruntaşă la învăţătură.

Referatul a cuprins idei interesante şi a fost scris într-un stil plăcut. Eleva a vorbit despre ţara dimineţelor liniştite, în care copacii au culoarea incendiului iar muntele luceşte cu o mie de creste aurii: Lim-Iang-Sem.

Elevii au avut prilej să cunoască pe această cale comorile folclorului coreean, tradiţiile, ocupaţiile, credinţa şi istoria acestei ţări. S-a pus în paralelă politeţea poporului coreean cu ospitalitatea poporului romîn, care au primit cu drag pe elevii coreeni în mijlocul lui.

Diriginta a proiectat apoi un film cu imagini din Coreea şi China, apoi, prin clasă a circulat un albun cu vederi din Coreea. Apoi, referenta a cîntat un nostalgic cîntec popular din patria sa.

Au urmat discuţii antrenante în legătură cu cele prezentate.

Diriginta a încheiat ora trăgînd concluzii valoroase, referitoare la lupta şi munca dîrză a poporului coreean pentru eliberarea sa de sub jugul imperialiştilor şi pentru o viaţă liberă şi fericită.

Se putea citi în ochii elevilor regretul că această oră atît de bogată în conţinut s-a terminat prea curînd.

Ora educativă a clasei a V-a a Şcolii de 7 ani din comuna Axente Sever — raionul Mediaş, ţinută în 25 octombrie 1957, a început prin lectura povestirii chineze „Micul Laoli", de către dirigintă. Povestirea are un profund fond moral.

Un copilaş sărac fuge de la şcoală deoarece îl îngrozesc mulţimea de semne ale alfabetului chinez. Spre a intra la şcoală, părinţii au făcut mari sacrificii materiale, şcoala costînd bani grei. De aceea Laoli n-are curajul să meargă acasă şi rătăceşte pe cîmp, observînd frumuseţile naturii. La un popas vede o furnică ducînd o povară mai mare decît ea şi atunci se ruşinează de fuga lui din faţa greutăţilor şi se înapoiază la şcoală.

Elevii sînt puşi să povestească conţinutul şi diriginta comentează întîmplarea, adecvînd-o la situaţia lor, prin discuţii firesti. Arată cum elevii noştri învaţă în bănci, nu pe rogojini ca elevii din povestire, că învăţămîntul este gratuit, şi subliniază grija guvernului şi partidului faţă de şcoală. Cînd întreabă: „Cum se poate răsplăti această grijă?", aproape toată clasa este cu mîinile ridicate: „Prin note bune", răspunde primul întrebat.

Treptat, diriginta trece la discutarea notelor elevilor şi a unor lipsuri disciplinare. Climatul discuţiilor a fost bine pregătit. Clasa acţionează în bloc cînd se pune problema întîrzierilor şi cade de acord — prin angajamente însufleţite — să lichideze integral această lipsă.

La Ocna Sibiului, elevii clasei a VII-a, în anul 1957 au ieşit cu însufleţire la plantarea pomilor, în urma orei educative la care diriginta le-a arătat foloasele acţiunii pentru comună şi pentru patrie. Discuţia le-a sporit încrederea în propriile lor forţe, care sînt indispensabile ţării de pe acum.

O acţiune similară, pornită însă greşit, am văzut-o într-o şcoală din raionul Agnita. Dirigintele le-a comunicat elevilor la sfîrşitul orei educative că după masă, din ordinul tov. director trebuie să vină toţi la şcoală cu lopeţi şi sape spre a curăţa un şanţ.

În după masa aceea au venit numai jumătate dintre elevi şi puţini au adus unelte de lucru. Dirigintele i-a mustrat pe cei veniţi pentru lipsa celorlalţi şi i-a pus la lucru, în timp ce el stătea la umbra unui pom.

Firesţe, lucrul a mers ca de mîntuială.

O astfel de acţiune trebuia pregătită temeinic cu elevii. Dacă s-ar fi pornit prin a arăta elevilor succesele regimului nostru oglindite în construcţiile noi din comună, clădiri nou ridicate, poduri, şosele etc., apoi să li se fi explicat necesitatea colaborării tuturor cetăţenilor pentru păstrarea bunului obştesc, altfel ar fi răspuns elevii chemării la muncă. Discuţiile puteau fi astfel canalizate în cadrul orei educative, încît iniţiativa de a porni la

lucru ar fi venit chiar din partea elevilor. Pe lîngă aceasta un rol foarte important putea să-l aibă în stimularea elevilor la lucru exemplul personal al dirigintelui.

Înfrăţirea elevilor de naţionalităţi diferite constituie teme foarte interesante pentru orele educative din şcolile regiunii noastre, unde conviețuieşte populaţie romînă, maghiară şi germană.

Prezentînd rezolvarea problemei naţionale pe înţelesul elevilor şi familiarizîndu-i cu succesele oamenilor muncii din comună, care indiferent de naţionalitate luptă pentru acelaşi scop măreţ — construirea socialismului — dirigintele contribuie la combaterea şovinismului şi discordiei între naţionalităţi, resturi ale ideologiei burgheze.

La o serbare comună a unei şcoli romîne cu o şcoală cu limba de predare maghiară, s-a putut vedea concret rezultatele bune obţinute de munca diriginţilor la orele educative. Am auzit un copil maghiar spunîndu-i vecinului său că-i place portul naţional al elevilor romîni, care tocmai dansau o horă. Tot atunci elevii romîni au aplaudat sincer o melodie populară cîntată de elevii maghiari, dovedind astfel că stima şi respectul reciproc dintre naţionalităţi se poate dezvolta printr-o atentă muncă educativă.

Educaţia patriotică se realizează şi în cadrul orelor educative cu caracter festiv. Comemorarea lui Eminescu, Grigorescu, Ciprian Porumbescu sau aniversarea evenimentelor de la Griviţa Roşie din 1933 etc., sînt prilejuri de a spori dragostea fierbinte faţă de trecutul glorios al poporului nostru.

Trebuie însă evitat caracterul de lecţie de istorie în prezentarea acestor subiecte. Am asistat la asemenea ore educative în care diriginţii fixează o ordine de zi întocmai ca la o şedinţă, copiii îşi iau notiţe şi la sfîrşit se face fixarea lecţiei, omorînd orice trăire a faptelor.

Evocarea evenimentelor de seamă din viaţa poporului nostru nu trebuie să se repete în fiecare an după acelaşi şablon.

Un diriginte din Sighişoara mi-a explicat că, de exemplu el evocă Greva ceferiştilor din 1933, în fiecare an în mod diferit, deşi este vorba de aceleaşi fapte. În clasa a V-a el a arătat elevilor în mod succint reprimarea sîngeroasă a grevei. Cînd elevii au ajuns în clasa a VI-a, evenimentul a fost relatat prin prizma sacrificiului lui Vasile Roaită, sacrificiu evocat printr-o poezie sau un fragment de proză beletristică. În clasa a VII-a faptele au fost aprofundate pe plan istoric şi cauzal, elevii avînd de acum cunoştinţe mai ample despre istoria patriei. În clasa a VIII-a acest diriginte le-a arătat elevilor ecoul internaţional al grevei. În clasa a IX-a a prezentat scene din procesul greviştilor — transformat în puternic rechizitoriu împotriva orînduirii nedrepte, burghezo-moşiereşti, iar în clasa a X-a a accentuat în special efectele moral-mobilizatoare ulterioare, asupra rezistenţei clasei muncitoare de la noi.

Elevii unui astfel de diriginte au trăit evenimentul în fiecare an sub o nouă nuanţă emoţională. Ceea ce se repetă an cu an este numai data aniversării.

Am asistat la Şcoala medie din Codlea la o oră educativă în care a fost comemorat Eminescu. S-au dat cîteva date bio-bibliografice, şi s-au subliniat printr-o suită de versuri, bine alese şi recitate expresiv, sentimente ca: patriotismul, iubirea, dragostea de natură etc. în opera lui Eminescu.

Comemorarea s-a încheiat cu cîntece din opera poetului, pregătite de elevi. Desfășurarea acestei ore a prilejuit pentru elevi stimulente puternice în vederea cunoașterii operei eminesciene.

La o școală din Sibiu, am văzut cum comemorarea lui Ciprian Porumbescu a ocupat timpul integral al unei ore educative cu un program deosebit de interesant și variat.

În general prezentarea muzicii unor compozitori înregistrate pe discuri sau a unor tablouri ale pictorilor celebri prin proiecții, contribuie la intuirea lor temeinică, la educația estetică a elevilor.

Am asistat în Orașul Stalin la o oră educativă în care au fost proiectate și comentate de către dirigintă cele mai reprezentative picturi ale lui N. Grigorescu. Elevii au învățat să observe compoziția tablourilor, să seziseze nuanțele de culori, să înțeleagă omenescul și romînescul acestor opere. Tîlcul unui nod de năframă, pasul agale al ciobănașului, legănarea carului cu boi, sărăcia veșmîntului omului proiectată pe bogăția peisajului, iată cîteva note subliniate de dirigintă la picturile prezentate unei clase care avea tot timpul respirația reținută.

La ora educativă din 9 octombrie 1958 a clasei a IX-a A din Blaj, dirigintele a deschis Luna Prieteniei Romîno-Sovietice, insistînd în special asupra importanței sputnicilor în știința înaintată. După prezentarea unor date tehnice, pentru completarea cărora sînt indicate unele numere din revista Știință și tehnică, dirigintele a subliniat impresionantul progres al științei sovietice. Exemplul savanților sovietici a servit drept model pentru elevi în învingerea greutăților la învățătură și din viață și la crearea unor noi perspective în viitor. De altfel trezirea acestei perspective a fost chiar scopul orei, mărturisit de diriginte. Iată cum poate fi exploatat elementul educativ al unui subiect științific.

Orele educative cu caracter etic rezolvă și o sumedenie de alte probleme esențiale.

În anul școlar trecut, la o reuniune tovărășească a clasei a IX-a de la Școala medie nr. 1 din Mediaș, o elevă a dansat exclusiv cu un coleg al ei și atît de afectat, încît atrăgea atenția generală, provocînd ilaritate printre elevi.

La proxima oră educativă diriginta a prezentat elevilor o schiță din Mark Twain, în care exagerarea atențiilor față de iubită producea ridicolul. În același sens a fost invocat și filmul „Mîine va fi prea tîrziu", pe care elevii îl văzuseră anterior. Analogia situațiilor a fost intuită de clasă și eleva în cauză s-a scuzat, rușinată de comportarea ei la reuniune.

Diriginta a prezentat elevilor problema în mod just, arătînd că stima, dragostea adevărată nu este supusă ridicolului. Acest procedeu a fost mai convingător decît acela aplicat de diriginta care a intervenit într-un caz aproape similar, bruscînd tinerii chiar la reuniune.

Tot la Mediaș, într-o clasă care are multe abateri de la disciplina școlară, dirigintele a venit cu o propunere îndrăzneață: să scrie elevii un articol autocritic la gazeta de perete cu următoarea temă: „Ce s-ar putea discuta în consiliul pedagogic despre clasa noastră". Elevii au zîmbit la această propunere, iar dirigintele le-a promis că-i ajută. Și ajutorul a început. Profesorul diriginte a început să formuleze un astfel de răspuns:

„Tov. profesori sînt mulţumiţi de clasa noastră, întrucît la noi nu întîrzie nici un elev, nu există nici un coleg care să nu-şi facă temele acasă".

Dacă la început elevii au zîmbit, acum au rîs de neexactitatea informaţiunilor şi au cerut voie dirigintelui să continue singuri. Articolul făcut de ei a scos la iveală multe lipsuri pe care dirigintele încă nu le cunoscuse pe altă cale.

Aşa a putut fi stîrnit spiritul autocritic într-un colectiv şi s-au putut îndrepta multe dintre abaterile de pînă atunci.

Sînt şi eşecuri. Un diriginte a prezentat o păţanie a lui Vasioc Trubaciov cu scopul de a corecta unele lipsuri din clasa lui. Colectivul însă n-a fost pregătit să înţeleagă sensul povestirii. A doua zi dirigintele s-a trezit că elevii trînteau de perete plesnitori întocmai ca ale lui Vasioc Trubaciov. Cu alte cuvinte, la năzbîtiile clasei se adăugau cele din lectură, în loc să se anuleze prin efectul scontat.

Principiul de bază care trebuie să călăuzească activitatea dirigintelui în orele educative este alegerea scopului şi tematicii orelor educative în funcţie de viaţa şi nivelul clasei. Din acest principiu decurge cerinţa de a nu căuta problemele numai prin cărţi, ci de a le lua din frămîntările colectivului de elevi, ajutînd la justa rezolvare a acestor frămîntări. Din cărţi, din artă, din viaţa altora se pot împrumuta doar elemente sugestive pentru soluţionarea mai convingătoare a conflictelor, satisfacerea echitabilă a năzuinţelor, indicarea perspectivelor luminoase de viitor.

Mai există din păcate şi diriginţi care fac din conţinutul orelor educative un adevărat amalgam.

La o şcoală medie din Oraşul Stalin, în 10 octombrie 1957 s-a ţinut ora educativă a clasei a VIII-a cu următoarea „ordine de zi":

1) Pregătirea lecţiilor acasă (raportul a trei elevi),
2) Cronica evenimentelor externe (referatul unui elev despre satelitul artificial),
3) Importanţa Lunii Prieteniei Romîno-Sovietice (Discuţii),
4) Stabilirea şi repartizarea pe elevi a referatelor pentru următoarele trei ore educative,
5) Diverse: disciplină, purtarea uniformei, motivarea absenţelor, cercetarea carnetelor elevilor, aprovizionarea clasei cu cretă etc.

E inutil să spun că totul s-a parcurs în fugă, nimic nu s-a adîncit suficient şi elevii de abia au aşteptat terminarea orei „educative".

Iată un exemplu care dă bune rezultate.

Sînt diriginţi care-şi rezervă cinci minute la fiecare oră educativă pentru „sfatul dirigintelui". El constă din alegerea şi rezolvarea sugestivă a unei probleme de viaţă.

Acest moment durează 5'—10' şi e pregătit de mulţi diriginţi destul de minuţios. O dată li se vorbeşte elevilor despre cum trebuie să se servească la masă un om civilizat, prezentînd chiar veselă şi tacîmuri demonstrative, altă dată se explică o maximă ca „mens sana in corpore sano", spre exemplu, uneori se citeşte un text ales din clasicii literaturii universale, spre a fi prilej de meditaţii etc.

Dacă nivelul elevilor la învăţătură este oglindit prin notele dobîndite de ei, apoi eficienţa educaţiei dobîndite în special la orele educative se poate

sezisa pe căi diferite. Chiar îmbunătățirea situației la învățătură e un rezultat al muncii dirigintelui. Apoi, acționarea sănătoasă și monolită a clasei în diferitele împrejurări ale vieții sale, este o dovadă a închegării colectivului respectiv. Disciplina liber consimțită se obține — cum numele îi spune — pe calea formării unor convingeri adecvate.

Toate aceste cuceriri nu se pot realiza simultan. E necesar ca dirigintele să-și orienteze tematica orelor educative în așa fel, ca sistematic să lupte pentru îndeplinirea unui scop, care poate fi succedat de altul, traducînd astfel în viață ideile pedagogice ale lui A. S. Makarenko.

De mare folos în activitatea pentru alegerea justă a scopului și tematicii orei educative este observarea și cunoașterea temeinică a elevilor.

După ce s-a atins un astfel de grad al cunoașterii elevilor încît se poate întui just și fără întîrziere pulsul clasei, se aleg mijloacele cele mai accesibile și rațional dozate spre a acționa în direcția concretizării educației comuniste.

Credem că popularizarea experienței înaintate și a altor profesori, care au obținut rezultate bune în munca educativă cu elevii, ar contribui la efectuarea unui mai larg schimb de experiență și prin aceasta la posibilitatea ridicării continui a muncii de educare a elevilor pînă la înălțimea sarcinilor puse în fața noastră de statul democrat popular.

О СОДЕРЖАНИИ УРОКОВ ПО ВОСПИТАНИЮ

(резюме)

В начале статьи говорится об обязанностях классного руководителя. Далее, автор на основе исследования положительного опыта многих учителей и классных руководителей школ области Сталина, намечает самые характерные типы уроков по воспитанию.

В анализе каждого типа урока автор пользуется многочисленными положительными примерами иногда отрицательными встречавшиеся в шко е.

В этой статье, автор особенно подчеркивает значение связи, которая должна существовать между тематикой уроков по воспитанию и спецификой учащихся данного класса.

Последняя часть статьи описывает и отдел ные приемы. применяемые с успехом в воспитательной работе отдельными классным и руководителями.

LE CONTENU DES HEURES ÉDUCATIVES

(Résumé)

L'article commence par mentionner les charges qui reviennent au dirigeant de la classe. Ensuite, sur base de l'étude de l'expérience positive de plusieurs professeurs dirigeants de classe, de la région de „Staline", l'auteur indique les types les plus représentatifs des heures éducatives.

Faisant l'analyse de chacun de ces types, l'auteur s'appuie sur de nombreux exemples positifs, parfois même sur des exemples négatifs, rencontrés dans les écoles.

Dans l'article dont il est question ici, on souligne particulièrement qu'il est de toute importance que la thématique des heures éducatives soit adaptée au spécifique des élèves de la classe respective.

Dans la dernière partie de l'article on décrit aussi quelques procédés appliqués avec succès par certains professeurs dirigeants de classe, dans leur activité éducative.

PETRACHE POENARU — ORGANIZATOR AL ŞCOLILOR SĂTEŞTI ÎN ŢARA ROMÎNEASCĂ

Lector *ION STANCIU*
Universitatea „C. I. Parhon"

În acest an — 1958 — se împlinesc 120 de ani de cînd părintele învăţămîntului sătesc din Ţara Romînească — Petrache Poenaru — într-un moment de adînci transformări economice, politice şi culturale a încercat — trecînd peste greutăţi puse de vremuri şi de oameni — să dea fiecărui sat din principatul Munteniei cîte o şcoală şi un învăţător.

Numele lui Poenaru este legat de toate realizările învăţămîntului nostru din anii Regulamentului Organic — 1832—1848 — şi de unele înfăptuiri şcolare din deceniile VI, VII şi VIII ale secolului al XIX-lea. Dacă Gh. Lazăr este un deschizător de drumuri în ceea ce priveşte învăţămîntul mediu şi superior în limba romînă, Poenaru este organizatorul învăţămîntului de toate gradele în Ţara Romînească şi deschizător de drumuri în organizarea învăţămîntului sătesc.

Este adevărat că şi înainte de 1838 — anul organizării învăţămîntului sătesc — au existat în unele sate şcoli pentru fiii ţăranilor. Documente încă din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea pomenesc de existenţa unor şcoli săteşti „pentru învăţătura de copii pămînteni" fără de plată şi fără simbrie, înfiinţate de unii boieri pe moşiile lor (la Schitul Berislăveşti — 1750, la Preajba-Dolj — 1783, la Ageşti-Ilfov, 1785 etc.). În aceste şcoli în care erau cuprinşi cinci pînă la douăzeci de copii, conţinutul învăţămîntului era foarte sărac: citit-scris, socotit, cîntări bisericeşti şi rugăciuni.

Noul sistem financiar şi de dări creat de Regulamentul Organic, a făcut să nu mai fie posibilă întreţinerea unor astfel de şcoli săteşti particulare. Chiar dacă aceste şcoli înfiinţate de boieri, n-au mai funcţionat, un învăţămînt în satele Munteniei a continuat totuşi să existe. Dovada o constituie cei aproape 2 000 de tineri care, ştiind să scrie şi să citească, s-au prezentat în 1838 la şcolile orăşeneşti, pentru a se pregăti să devină învăţători.

În articolul de faţă urmărim să arătăm care au fost condiţiile care au făcut să apară un învăţămînt sătesc de stat la noi în 1838 şi cum a fost organizat de către P. Poenaru acest învăţămînt.

Dat fiind că despre personalitatea şi activitatea în general a lui P. Poenaru s-a scris*, în acest articol ne vom referi numai la munca sa în legătură cu organizarea învăţămîntului sătesc între 1838—1848.

Se ştie că după pacea de la Kuciuc-Kainargi — 1774 — în principatele romîne încep să se dezvolte comerţul şi industria manufacturieră. Tratatul de la Adrianopol — 1829 — prin scoaterea comerţului principatelor de sub monopolul turcesc a însemnat primul pas mai important în dezvoltarea capitalismului la noi. Totodată s-a lărgit autonomia administrativă a principatelor şi s-a dat — prin Regulamentul Organic — o organizare internă a acestora.

Nevoile dezvoltării comerţului şi a industriei au determinat includerea în Regulamentul Organic a unor articole referitoare la învăţămîntul din oraşe. Pentru învăţămîntul sătesc însă, nu se prevedea nimic nici în Regulamentul Organic şi nici în Regulamentul şcolilor din 1832, ci abia în 1833, prin modificarea unor articole din Regulamentul Organic privind organizarea bisericii, a fost strecurat — de către cine nu se ştie — un paragraf, în articolul 362 al capitolului VIII, care se referă şi la şcolile săteşti: „Se va da pe tot anul cîntăreţilor, din magazia de rezerve a satului, cîte două kile bucate pentru hrana lor şi cîte 2 lei pe an de fiecare enoriaş sătean, plătindu-se lei unu la Sf. Gheorghe şi lei unu la Sf. Dumitru; însă va avea îndatorire a învăţa copiii satului carte şi cîntări"[1]. În mod practic însă nu s-a făcut nimic pentru învăţămîntul sătesc pînă la 1838.

În februarie 1833 existau în Ţara Romînească 16 şcoli publice, dintre care 12 în capitalele de judeţe, cu cîte patru clase începătoare, iar celelalte erau în Bucureşti şi Craiova.

Dacă în industrie, dezvoltarea forţelor de producţie impuseseră, ca o necesitate instruirea lucrătorilor — fie ea numai elementară — în agricultură însă, modul înapoiat în care se lucra pămîntul nu ridica încă munca instruirii ţăranilor. Mijlocul principal prin care boierii urmăreau să asigure creşterea producţiei agricole era mărirea numărului zilelor de clacă, cu menţinerea metodelor învechite de muncă. În ţările în care capitalismul se dezvoltase deja, se auzeau însă tot mai des glasuri ce se ridicau împotriva metodelor înapoiate folosite în agricultură. În Franţa, de pildă, începuseră a fi introduse maşinile, în lucrările agricole. Dar lucrarea raţională a pămîntului cerea oameni cît de cît instruiţi. În anii cît a stat în străinătate, Poenaru a cunoscut şi el această orientare — în care se manifesta de fapt pătrunderea capitalismului în agricultură. Astfel, se ştie că el a avut legături cu economistul J. A. Blanqui pe a cărui moşie a făcut practica agricolă. „De cîtăva vreme — scria el în 2 sept. 1831 — mă îndeletnicesc cu practica agriculturii aici la moşia profesorului Blanqui. Această industrie (de fapt agricultură — I. S.) ar fi cea mai de folos în Ţara Romînească... căci pămîntul romînesc nu este mai puţin roditor decît al francezilor. După culesul semănăturilor aşi voi să mă duc spre Bordó în pămîntul vinului, ca să mă aflu la culesul viilor şi apoi la Aras ca să urmez practica în lucrarea zahărului

* C Dinu — Petrache Poenaru — în „Din istoria pedagogiei romîneşti", Editura de stat didactică şi pedagogică, 1956, pag. 225—284.

1 Regulamentul Organic, Bucureşti, 1847, p. 332.

din sfeclă. Tot în această scrisoare insistă să i se trimită bani pentru a procura cîteva instrumente agricole ca după acestea să se poată face în țară altele... „Știi prea bine — continuă el — că izvorul de comoare a unui ținut și de fericirea locuitorilor lui este agricultura în ale căruia osteneli și cheltuieli instrumentele fac o mare economie" [2].

Am folosit acest citat pentru a face să apară clar preocuparea lui P. Poenaru — trimis la Paris să studieze fizica și matematica — pentru problemele agriculturii. Poenaru era adeptul unei agriculturi îndrumată de știință, bazată pe unelte care ușurează munca omului și ridica producția.

În unele state din Europa, strîns legate de problema dezvoltării agriculturii se afla și aceea a instruirii țăranilor.

De aceea aproape în toate țările Europei se agita, de către reprezentanții burgheziei progresiste, problema organizării învățămîntului public la sate.

Toate aceste frămîntări ale epocii au făcut să apară la P. Poenaru convingerea că ridicarea stării poporului său nu e posibilă fără îmbunătățirea muncii pămîntului, iar aceasta fără instruirea țăranilor. De aceea el a căutat să cunoască, pe lîngă noile metode agricole și modul de organizare a învățămîntului din țările prin care a trecut. Astfel tot în toamna anului 1831 — de data aceasta de la Londra — el scrie: „Principalul scop al studiilor mele, în această capitală, a fost acela de a ajunge să cunosc metodele întrebuințate pentru încurajarea instrucției publice" [3]. (Se știe că din Londra se răspîndise la începutul sec. al XIX-lea aproape în toată lumea, faimoasa metodă mutuală al lui Bell și Lancaster, cunoscută la noi, în acea vreme, sub numele de metoda lancasteriană).

P. Poenaru nu este singurul romîn care a fost influențat în acea epocă de anumite realizări economice, sociale și culturale determinate de noua orînduire socială apărută în apusul Europei. Fostul elev al lui Gh. Lazăr și secretar al lui T. Vladimirescu a înțeles mai adînc decît alții transformările economice, politice și culturale petrecute în țările prin care studiase și a simțit încă de atunci nevoia de a introduce unele realizări progresiste ale acestor țări și în patria sa, pentru ca și aceasta să „ia parte în vreun chip la civilizația neamurilor luminate".

Prin activitatea sa ca director al școlilor naționale — numit în 1832 — Poenaru s-a integrat curentului progresist în Țara Romînească înainte de 1848. Activitatea sa școlară pe de o parte a fost determinată de existența unor anumite condiții economice și politice ale celui de-al patrulea și al cincilea deceniu al secolului al XIX-lea, iar pe de altă parte, a contribuit la desfășurarea evenimentelor dinaintea și din timpul revoluției din 1848.

În cuvîntul pe care Poenaru l-a ținut cu prilejul anului școlar 1835—1836, se observă că adresîndu-se domnitorului Al. Ghica îi sugerează măsurile pe care acesta ar trebui să le ia în viitor: în organizarea școlii: „Măria Ta, ai dat în tot prilejul dovadă înveterată de încredințarea ce ai că, ca să se facă oamenii mai buni trebuie să se lumineze prin învățături și că o bună obăduire

[2] Iorga N.: Contribuțiuni la istoria literaturii romîne. Scriitori mireni, Analele Academiei Romîne, Secția literară — vol. XXVIII, 1905—1906, p. 248—249.
[3] Iorga N.: Scrisori vechi de studenți, București, 1934, p. 8.

nu poate fi întemeiată pe neştiinţă... Pătruns de acest adevăr Măria Ta, doreşti, cu cea mai fierbinte rîvnă, a întinde învăţăturile şi la clasele cele mai sărace dintre supuşii Măriei Tale" [4].

În aceste cuvinte este exprimată nu atît dorinţa domnitorului, cît invitaţia pe care Poenaru o face acestuia de a extinde şcolile şi la sate, acolo unde se aflau „clasele cele mai sărace" dintre „supuşii Măriei Sale".

Tot acum Poenaru ia atitudine publică faţă de aceia care se împotriveau organizării şcolilor pentru meşteşugari şi săteni. „...*învăţătura,* spune Poenaru, *este trebuincioasă la toate clasele de oameni* (s.n.)... şi nu este totdeauna adevărat a zice că cine învaţă carte nu va mai voi să fie plugar sau oricare altă meserie, căci învăţătura, dimpotrivă, nobilînd toate profesiile le face pe toate deopotrivă cinstite şi aşa plugarul nu va pierde gustul în îndeletnicirile sale cînd va şti să citească cărţi de agricultură... *De vom cerceta starea agriculturii pe toată suprafaţa globului vom vedea că pămîntul într-acele ţări este mai bine lucrat, unde şcolile populare sînt mai întinse*" [5] (s.n).

Apare, în aceste cuvinte ale lui Poenaru — exprimate în 1836 — ideea sa deosebit de preţioasă, de a lega dezvoltarea agriculturii de întinderea instrucţiei în rîndurile ţărănimii.

După cele ce s-au arătat pînă acum s-a putut constata că unul din motivele principale care l-au făcut pe Poenaru să lupte pentru organizarea şcolilor săteşti a fost acela de a asigura dezvoltarea agriculturii prin instruirea ţăranilor şi de a îmbunătăţi totodată şi viaţa acestora. De aceea, de la începuturile ei, şcoala sătească apare ca fiind deosebită de şcoala oraşului. „...şcolilor populare — spune Poenaru — să se dea o întindere şi dezvoltare potrivită cu trebuinţa locuitorului sătean, iar şcolile dupe la oraşe înaintează şi ele cu un pas măsurat cu trebuinţa locuitorului orăşan" [6].

Din această concepţie despre rosturile şcolii săteşti — ca factor principal care ar determina dezvoltarea agriculturii şi prin aceasta îmbunătăţirea vieţii ţăranilor — rezultă că Poenaru se împăca totuşi cu situaţia ca aceştia să fie lipsiţi de pămînt şi să continue să muncească pe moşiile boierilor.

Un alt motiv pentru care Poenaru luptă pentru organizarea învăţămîntului sătesc este acela al *educaţiei patriotice a poporului.* Prin aceasta, Poenaru se integrează în curentul de renaştere naţională dinainte de 1848. El vrea să facă din şcoală un mijloc puternic de educare a patriotismului, a mîndriei naţionale: „Întinzîndu-se astfel învăţăturile (şi) la sate — spune el — orăşanul şi ţăranul se vor cunoaşte unul pe altul fii ai aceleiaşi familii, *numele de romîn nu va mai fi un termen de ocară, ci-l vor purta şi unul şi altul cu acea falâ strămoşească la care rîvneau toate neamurile*" [7] (s.n.). Iată dar, un alt motiv de organizare a şcolilor săteşti care răspundea unor necesităţi vitale ale poporului nostru; să cultive mîndria naţională şi, legat de aceasta, ideea luptei pentru eliberarea naţională. Această idee a educaţiei patriotice a maselor este prezentă la toate figurile reprezentative ale revoluţiei din 1848 şi mai ales la marele Bălcescu, care insistă şi asupra eliberării sociale.

---

[4] Curierul Romînesc 1836, p. 169.
[5] Idem, p. 171.
[6] Idem, 1839; p. 374.
[7] Urechia V. A.: Şcoalele săteşti în Romînia — Bucureşti, 1868, p. 52.

Patriotismul — așa cum îl înțelege Poenaru — cuprinde pe lîngă mîndria națională și ideea greșită a împăcării claselor, printr-o dragoste pe care cei de jos trebuie s-o poarte celor de sus și printr-o grijă mai atentă a celor de sus pentru poporul de jos.

Mai există însă un motiv pentru care unii dintre conducătorii țării din vremea aceea considerau și ei utilă înființarea de școli la sate. — Este vorba de necesitatea „educației cetățenești" a maselor populare, — așa cum o înțelegeau clasele exploatatoare — educație impusă de nevoile noii administrații interne a statului. Lucrul acesta se făcuse simțit aproape în toate țările Europei. La noi, o parte a boierimii și mai ales reprezentanți ai burgheziei, sub influența altor țări, dar și de teama unei revolte a poporului, încep să vadă în organizarea învățămîntului sătesc un mijloc de liniștire a maselor. De aceea și conținutul dat învățămîntului avea în mare parte un caracter religios.

În cuvîntările ținute cu prilejul încheierii anului școlar, în fața domnitorului, surprindem și la Poenaru unele din intențiile acestui curent care urmărea ca printr-un conținut religios al școlii sătești să se asigure supunerea țăranilor. „... tot țăranul, spunea Poenaru, în 1843, dobîndind înlesnire de a învăța să cunoască legea lui Dumnezeu și (a) oamenilor, va putea să iasă și el oarecum din condiția brutei, făcîndu-se mai bun creștin și mai vrednic de a merita ocrotirea ce i se face de către oblăduire pentru îmbunătățirea soartei sale" [8].

Deși din scrierile sale reiese că Poenaru cunoștea lăcomia boierimii — la adresa căreia are uneori expresii pline de mînie — cît și situația grea a țărănimii, el, ca și alți reprezentanți ai burgheziei, a căror gîndire este limitată de poziția de clasă pe care se situa — credea totuși că prin răspîndirea culturii va fi posibilă împăcarea dintre clase și prin aceasta și îmbunătățirea soartei țăranilor. Ca și iluminiștii, Poenaru credea că este suficient ca atît boierii cît și țăranii să fie lămuriți asupra drepturilor și îndatoririlor lor pentru ca în relațiile dintre ei să nu mai apară nici un fel de abuzuri care ar duce la neînțelegeri. Astfel, într-o scrisoare către inspectorul școlilor din Craiova, din 1846, Poenaru arată că prin instrucție s-ar putea pregăti, în scurt timp, o generație mai potrivită cu noile instituții și ale cărei clase s-ar împăca între ele. Iată aici o serie de motive care ar putea fi incluse într-unul mai cuprinzător: *educarea cetățenească a țăranului*, a unui cetățean care să servească interesele claselor dominante din acea vreme.

În legătură cu preocuparea pentru educația cetățenească a țăranului existau de fapt două orientări — una a boierilor și a domnitorului care ar fi vrut ca țăranul să-și primească această educație în conformitate cu interesele lor și alta — burgheză — reprezentată de P. Poenaru, care voia să pregătească din țăran un „cetățean" care să corespundă cerințelor „noilor instituții" care apăruseră și se dezvoltau în acea vreme.

Spre deosebire de marii boieri care vedeau în instrucția dată țăranilor, un mijloc de supunere a acestora, P. Poenaru lega cele mai frumoase vise ale

[8] Foaie pentru minte, 1843, p. 246.

sale, privind viitorul ţării, de organizarea învăţămîntului sătesc. „Aici (în şcoala sătească) este viitorul Romîniei", spune el domnitorului Al. Ghica, în 1838.

Din 1832 pînă la începutul anului 1838, pentru organizarea şcolilor săteşti de stat nu s-a făcut în mod practic nimic.

Deşii unii din cei care au mai tratat problema organizării şcolilor săteşti în Ţara Romînească susţin că iniţiativa organizării lor aparţine „departamentului dinnăuntru", consider — bazîndu-mă pe cele spuse de Poenaru în 1835, 1836, 1837 şi 1838 — că iniţiativa organizării acestor şcoli aparţine eforiei, respectiv directorului şcolilor naţionale, iar „departamentul dinnăutru" n-a făcut decît *să ajute eforia,* dînd ordine acolo unde aceasta nu putea decît să solicite bunăvoinţa. În acest sens trebuie interpretată adresa vornicului D. M. Ghica din 24 ianuarie 1838, către eforie:

„Acest departament văzînd în proectul al doilea pentru seminarii, protopopi şi preoţi, că la articolul 8-lea se cuprinde ca în fiecare sat să se ţie pe lîngă preot şi un cîntăreţ, carele va fi dator să înveţe copiii satului carte şi a întări... *a dat circulări către ocîrmuitorii judeţelor,* ca prin înţelegerea cu proprietarii moşiilor să se înfiinţeze şcoli pentru copiii satelor, urmîndu-se a lor învăţătură numai la vreme de iarnă, adică de la 1 noiembrie şi pînă la sfîrşitul lui martie, ca în lunile celelalte să se îndeletnicească spre ajutorul părinţilor lor la lucrarea pămîntului" [9].

Această adresă a vorniciei către eforie nu poate fi socotită ca prima acţiune în legătură cu organizarea învăţămîntului sătesc, ci mai mult un răspuns dat eforiei, în urma insistenţelor acesteia de a se pune în aplicare acel paragraf din capitolul 8, al Regulamentului Organic. Eforia avea nevoie de sprijinul vorniciei, întrucît asigurarea clădirilor pentru şcoli, a mobilierului, cît şi a plăţii învăţătorilor depindea de ocîrmuitorii judeţelor şi de proprietarii moşiilor, iar aceştia toţi primeau dispoziţii numai de la vornicie. Mi se par deosebit de semnificative — în această privinţă — următoarele cuvinte ale lui Poenaru, spuse în 1838, în care el precizează rolul acestui departament şi al eforiei în organizarea şcolilor săteşti. „... eforia face tot mijlocul a întinde cît mai mult învăţăturile în tot principatul şi acum se fericeşte ca prin *ajutorul* cel plin de toată rîvna, ce a dobîndit în această lucrare de la cinstita vornicie a treburilor dinnăuntru *eforia a putut pune în lucrare chibzuirea ce a fost făcută* de a organiza şcoli pe la toate satele principatului" [10] (s.n.).

Iată dar, vornicia a ajutat eforia pe baza unei chibzuiri făcute dinainte, în munca de organizare a şcolilor săteşti şi nicidecum n-a luat iniţiativa înfiinţării şcolilor săteşti (aşa cum pretinde V. A. Urechia în lucrarea sa: „Şcoalele săteşti în Romînia" (pag. 48) şi N. G. Costescu în „Contribuţiuni la istoria învăţămîntului nostru primar" — pag. 58).

Îndată după primirea acestei adrese eforia dă instrucţiuni profesorilor şcolilor orăşeneşti ca, înţelegîndu-se cu ocîrmuitorii judeţelor să găsească

[9] Urechia V. A.: Şcoalele săteşti din Romînia, p. 48.
[10] Idem, p. 53.

tineri feciori de popă sau țărani, dintre cîntăreții sau grămăticii bisericilor, care după ce se vor pregăti cîtăva vreme pe vară în școala din orașul județului să deschidă școli în satele lor.

În luna mai — 1838 — unii profesori ai școlilor din orașe comunică eforiei că au început a se aduna la școlile lor candidații de învățători, dar cum nu toți tîrcovnicii au primit să urmeze cursurile de pregătire, au fost recrutați și fiii de săteni cu puțină știință de carte sau cu totul neștiutori.

Prevăzînd greutățile pe care le vor întîmpina viitorii învățători din partea boierilor, eforia cere departamentului dinnăuntru — în primăvara anului 1838 — să scutească pe învățători măcar numai de clacă, dacă nu și de dijmă. Vornicia însă nu se grăbește să ia nici o măsură. Boierii nu numai că nu au venit în sprijinul organizării învățămîntului sătesc, dar s-au și opus recrutării de tineri de către profesorii școlilor orășenești. În primăvara anului 1838 se prezintă la aceste școli numai candidații din cinci județe. Abia toamna vin din aproape toate județele cca. 2 000 de candidați de învățători, a căror pregătire a durat aproximativ două luni.

Acești candidați aveau obligația ca în timpul verii să se desăvîrșească la citire și scriere și să se deprindă cu metodul lancasterian „singurul mijloc — cum spunea Poenaru — prin care se pot înființa școli prin sate fără de a fi siliți părinții copiilor să intre în cheltuieli cu cumpărarea cărților, care ar fi neapărat trebuincioase la astfel de metoduri de învățături“ [11].

Iată cum organizarea învățămîntului sătesc a ridicat și problema pregătirii pedagogice a viitorilor învățători. Sistemul de învățămînt care prezenta cele mai multe avantaje pentru clasa dominantă pe vremea aceea era sistemul lancasterian, întrucît asigura un minimum de instrucție fără prea multe cheltuieli: învățătorii erau înlocuiți prin monitori — iar manualele școlare prin „table lancasteriene“.

Dintr-o adresă a eforiei — din martie 1838 — către logofeția bisericească, care ceruse planul de învățămînt al școlilor sătești reiese că pentru toate obiectele prevăzute *(citirea, scrierea* după modeluri de caligrafie, *catehismul legii creștine, aritmetica elementară, lucrarea pămîntului* și *economia casei)* urma să se alcătuiască tabele. „Aceste învățături — se spune în adresă — au a se tipări iară și în tabele ca să nu aibă țăranii greutate cu cumpărarea de cărți“ [12], lucru pe care îl afirmă și Poenaru în cuvîntarea sa din 1838.

Față de vechiul învățămînt, în care cei ce predau nu erau preocupați de cunoașterea vreunei metode de predare, organizarea învățămîntului pe baza metodei lancasteriene constituia un pas înainte în dezvoltarea învățămîntului rural de la noi. Dar, pe lîngă lipsa principală — aceea că se neglijează rolul conducător al profesorului în procesul de învățămînt — acest sistem de instruire era încărcat cu o sumedenie de elemente formale care îngreuiau nu numai activitatea elevilor, dar și pe aceea a pregătirii învățătorilor — care în acei ani trebuia să acorde ei înșiși cea mai mare parte din timp învățării cititului, scrisului și socotitului.

---

[11] Urechia V. A.: Școalele sătești în Romînia, p. 53.
[12] Idem, p. 52.

În urma unei sumare pregătiri de două luni (citit, scris, socotit şi îndrumări privind metoda lancasteriană) la şcolile normale*, candidaţii de învăţători, ce s-au dovedit vrednici de cinstea de a învăţa fiii sătenilor, au fost trimişi, prin ordinul eforiei din 28 octombrie 1838, să deschidă şcoli în satele lor. Fiecărui candidat, care pleca în sat, i se da şi o trusă cu table lancasteriene trimise de eforie.

Deoarece în cele mai multe sate nu se închiriaseră clădiri pentru şcoli — nici vorbă nu putea fi de noi construcţii — eforia insistă pe lîngă vornicie — în noiembrie 1838 — să se elibereze pentru un timp casele de sfat spre a se ţine într-însele şcolile comunale.

Îndată ce candidaţii de învăţători au venit la sate, proprietarii şi arendaşii au început să-i urmărească pentru obligaţiile pe care le aveau în calitatea lor de clăcaşi. Eforia s-a plîns atunci vorniciei de împiedicările pe care şcolile săteşti le întîmpină din partea boierilor.

Deşi în noiembrie 1838 vornicia a dat ordinul de scutire de clacă a învăţătorilor, boierii au continuat să-i cheme la muncă, iar pe cei mai dîrji în lupta pentru drepturi i-a izgonit din şcoli**.

În unele sate şcolile s-au deschis prin case dărăpănate, închiriate prin „grija" proprietarilor, iar în altele, învăţătorii au fost siliţi să mai aştepte încă mult timp pînă s-a găsit vreo cămăruţă pentru şcoală. Unii dintre ei „au făcut şcoală" *chiar în locuinţa lor sau în tinda acesteia,* scriind literele cu cărbuni pe perete.

Cu toate aceste greutăţi numărul şcolilor şi mai ales al şcolarilor a crescut între anii 1838 şi 1840. Astfel după datele eforiei, în anul şcolar 1838—1839 au funcţionat 1975 şcoli cu 33 000 şcolari[13], iar în anul şcolar următor — 1990 şcoli cu 40 995 şcolari[14].

Chiar dacă nu toate aceste şcoli au funcţionat*** important este că se făcuse un început, că exista pentru prima dată în istoria acestui principat, preocuparea pentru instruirea sistematică a săteanului, care, aşa cum spune I. E. Rădulescu în Curierul romînesc (1838 nr. 103) „pînă acum era socotit ca străin în totul Romîniei, sau ca un copil vitreg osîndit a munci şi a nu se împărtăşi decît cu ocîri în casa părintească".

Speriată de avîntul pe care-l luase învăţămîntul în Ţara Romînească din 1832 pînă în 1840, boierimea reacţionară se ridică în Adunarea Obştească împotriva tuturor măsurilor luate de eforia şcolilor. Într-o scrisoare

* În urma organizării învăţămîntului sătesc, eforia face o nouă împărţire a şcolilor (în 16 septembrie 1838): şcoli comunale la sate, şcoli preparande la plăşi, unde sînt revizori (se puteau pregăti şi aici candidaţii de învăţători), şcoli normale, în capitalele judeţelor (în care se pregăteau candidaţii de învăţători), şcoli centrale la Craiova şi şcoli complementare la Bucureşti. (Urechia V. A.: Şcoalele săteşti în Romînia, p. 57).

** I. Ionaşcu: „Tănase Constantin, un învăţător înaintat la mijlocul veacului al XIX-lea", în Studii, anul 6, II, 1953.

13 Curierul romînesc, 1939, p. 373.

14 Urechia V. A.: Istoria şcoalelor, vol. II, p. 158.

*** Urechia V. A., bazîndu-se pe documentele vremii, consideră numărul şcolilor ca fiind mai mic decît cel oficial, întrucît nu în toate satele în care au fost trimişi învăţători s-au deschis şi şcoli.

pe care o trimite unchiului său I. Oteteleşanu — Poenaru arată că „Focul lor (al boierilor) este că văd pe clasa aceea de oameni pe care ei o numesc prostime că înaintează la învăţătură". Boierii, cu idei ruginite, spun în gura mare „...că învăţăturile ar trebui să fie slobode numai pentru nobilime, iar nu şi pentru mojici, ...că de se va urma tot aşa, să înveţe toţi ţăranii carte, o să ajungă vremea, peste vreo zece ani, să nu mai găsească boierii slugi sau plugari" [15]. Scopul acestei acţiuni a boierilor era — după cum mărturiseşte însuşi Poenaru în aceeaşi scrisoare — „să se mărginească învăţătura poporului ca să nu slăbească puterea boierească".

Între anii 1838—1844 a existat o mare nestabilitate a candidaţilor de învăţători. Unii erau înlăturaţi ca incapabili, iar alţii, după ce apucau să înveţe puţină carte la şcoli normale, îşi alegeau altă slujbă cu mai mult cîştig şi mai puţine greutăţi. Mulţi dintre ei se făceau preoţi.

În septembrie 1843 Petrache Poenaru elaborează două documente deosebit de importante pentru organizarea şcolilor săteşti: „Reguli privind chipul alegerilor învăţătorilor pentru şcolile comunale de prin sate, cu drepturile şi îndatoririle lor" şi „Regulile după care sînt întocmiţi subrevizorii plăşilor pentru privegherea şcolilor comunale de prin sate".

În ceea ce priveşte pregătirea şi îndatorirea învăţătorilor, Poenaru stabileşte unele reguli care merită să fie menţionate.

Pe lîngă cunoştinţele care s-au cerut încă din 1838 unui învăţător — citire, scriere, catehism, cîntări bisericeşti, aritmetică — Poenaru mai adaugă acum „cunoştinţe de orînduielile ce se află descrise în cartea ce i se dă la mînă pentru căutarea vitelor la boale, precum şi de oricare asemenea învăţături folositoare locuitorilor ţărani care toate sînt descrise în cărţile tipărite într-adins pentru asemenea învăţături" [16].

Pentru a se preveni părăsirea slujbei de către învăţători, Poenaru stabileşte ca îndată ce un candidat ia numire de învăţător (după 3—4 ani, de studiu, în fiecare vară la şcoală normală), este dator a da făgăduieli în scris că va rămîne într-această slujbă cinci ani.

În concepţia lui Poenaru, munca învăţătorului nu se reduce numai la instruirea şcolarilor, ci cuprinde şi instruirea şi educaţia adulţilor. De aceea Poenaru scoate la 1 oct. 1843 ziarul „Învăţătorul satului", care avea sarcina de a populariza în rîndurile sătenilor unele din cele mai bune metode de munca cîmpului, îngrijirea vitelor, creşterea viermilor de mătase etc. Părţi din acest ziar trebuiau să fie citite duminica, în faţa sătenilor. Iată încă o dovadă care ne arată că Poenaru credea în posibilitatea de a transforma viaţa satului — în condiţiile de atunci — prin instruirea ţăranilor.

Cu data de 21 februarie 1847 se încheie o perioadă importantă a dezvoltării învăţămîntului sătesc din Ţara Romînească. Prin legea pentru instrucţia publică a lui Gh. Bibescu, învăţămîntul este oprit în dezvoltarea sa, iar iniţiativa lui Poenaru începe să fie încătuşată.

---

[15] Năsturel, general P. V.: Corespondenţa dintre Petrache Poenaru şi unchii săi George (Iordache) şi Gr. Oteteleşanu, în Convorbiri literare, Bucureşti, an XLVIII, nr. 3, 1914, p. 297—298.

[16] Învăţătorul satului, nr. 9, 1844.

Legea învăţămîntului din 1847, dată de domnitorul Gh. Bibescu exprimă interesele boierimii reacţionare. „O parte din boierime vede acum binefacerile învăţămîntului dar simte şi pericolul răspîndirii sale în masele populare. Lupta ei este dublă: pe de o parte să frîneze cît mai mult înfiinţarea de şcoli elementare mai ales în sate, iar pe de alta să dea învăţămîntului superior caracterul unei şcoli pentru copiii celor avuţi" [17]. Prin această lege şi prin regulamentul din 9 septembrie 1847, se urmărea — în ceea ce priveşte învăţămîntul sătesc — restrîngerea conţinutului învăţămîntului, la unul religios şi micşorarea numărului de şcoli destinate ţăranilor. Abia la 28 martie 1848 — Poenaru reuşeşte să reintroducă acel obiect de învăţămînt care privea *„lucrările pămîntului şi economia casei"*, revenindu-se astfel, la vechiul plan de învăţămînt al şcolilor săteşti, prin care se lega într-un fel şcoala de nevoile ţărănimii.

Revoluţia din 1848 l-a găsit pe Poenaru în plină acţiune pentru îmbunătăţirea învăţămîntului sătesc, mai ales pentru construirea unor localuri corespunzătoare nevoilor unor şcoli.

După înfrîngerea revoluţiei, reacţiunea s-a repezit mai întîi asupra profesorilor şi învăţătorilor. Departamentul dinnăuntru trimite ocîrmuitorilor judeţelor o circulară în care li se atrage atenţia că — întrucît „candidaţii învăţători de sat... atît pe vremea trecutelor evenimente *au fost cele mai sistematice căpeteniі a feluritelor răzbunătoare şi turburătoare mişcări spre a revolta* pe toţi cei înclinaţi de dînşii... cît şi chiar acum nu încetează... să aducă în rătăcire pe locuitori...", aceştia să fie îndepărtaţi din şcoli şi în locul lor să se numească alţii, „iar cei ce nici acum nu se liniştesc să fie arestaţi" [18] (s.n.).

Profesorii şcolilor normale sînt înlăturaţi, iar şcolile normale desfiinţate. Tot în noiembrie, noua eforie a şcolilor — din care bineînţeles Poenaru nu mai făcea parte — dă ordin de închidere grabnică a şcolilor de prin sate rămînînd ca învăţătorii să treacă la vechile lor ocupaţii ****.

În acest fel s-a pus capăt muncii de organizare a învăţămîntului sătesc începută în 1838.

Poenaru — spune Gh. Sion — a fost „acuzat — în 1848 — că prin şcolile ce a dirijat, a pregătit ideile revoluţionare între romîni" [19]. Iată o acuzare care nu poate decît să aducă laude harnicului organizator al învăţămîntului nostru din prima jumătate a secolului al XIX-lea, făcînd însă rezerve asupra unor păreri înguste ale sale determinate de poziţia sa de clasă şi de condiţiile istorice în care a lucrat.

Chiar dacă învăţătorii de pe vremea lui Poenaru aveau o modestă pregătire, chiar dacă în şcolile săteşti se folosea metoda lancasteriană, iar conţinutul învăţămîntului aveau multe elemente religioase — nu putem să nu apreciem eforturile pe care acest pionier al învăţămîntului romînesc le-a depus

[17] Stanciu Stoian: Despre concepţia învăţămîntului public din anul 1848, Studii, 1/1949, p. 209.

[18] Urechia V. A.: Şcoalele săteşti în Romînia, p. 77—78.

**** Abia prin anii 1856—1857 încep să se redeschidă unele şcoli săteşti.

[19] Alegătorul liber — 6 oct. 1875.

pentru a înfrînge greutăţile inerente începutului, dar mărite enorm prin împotrivirea celor mai mari duşmani ai cultivării ţăranilor — boierii.

Importanţa şcolilor săteşti organizate de P. Poenaru a fost scoasă în evidenţă de revoluţia din 1848. Dacă în Ţara Romînească revoluţia a avut o mai strînsă legătură cu masele, aceasta se datoreşte nu numai felului în care conducătorii revoluţiei — şi mai ales Bălcescu — au înţeles să pregătească şi să menţină spiritul revoluţionar al maselor, dar şi faptului că ideile revoluţiei au găsit aproape în fiecare învăţător un adept şi un propagandist care le-a înlesnit pătrunderea în sînul poporului. Să nu uităm că mulţi dintre profesorii şcolilor normale fuseseră elevi ai lui Gh. Lazăr, I. Heliade Rădulescu, E. Poteca, P. Poenaru şi ai altora cu idei progresiste. Toţi aceşti profesori au purtat cu ei şi au transmis flacăra patriotismului insuflat lor de marii lor dascăli. Iată de ce profesorii şcolilor normale îndeplinesc cererea guvernului provizoriu, adresată prin „Învăţătorul satului" din 25 iunie 1848: „Fă domnule profesor din învăţători organe fidele ale libertăţii, trimiţîndu-i în sate a lămuri pe fraţii lor".

Existenţa unui ziar pentru săteni în timpul revoluţiei — „Foaia sătească" — condusă acum de N. Bălcescu, nu şi-ar fi avut rostul dacă la sate nu s-ar fi aflat un număr oricît de mic de ţărani — mai ales tineri — care să citească slovele prin care li se anunţa libertate şi pămînt.

Prin activitatea lui P. Poenaru, învăţămîntul sătesc a căpătat o orientare care corespundea intereselor burgheziei şi nu boierimii. Tocmai de aceea el a şi fost desfiinţat, după înăbuşirea revoluţiei.

Chiar dacă acest învăţămînt a avut un caracter religios, iar unii învăţători erau şi ţîrcovnici nu putem să semnalizăm însemnătatea sa, dacă ne gîndim la ceea ce a fost înainte de 1838 şi ceea ce a urmat după 1848. Nu putem nesocoti nici faptul că în timp ce în alte ţări (Germania, Franţa) învăţămîntul era sub controlul clerului, la noi acest control îl aveau profesori laici, cei mai mulţi adepţi ai revoluţiei.

Dacă învăţămîntul sătesc organizat de P. Poenaru ar fi fost numai o şubredă construcţie susţinută de nişte bieţi ţîrcovnici cum se explică înverşunarea cu care reacţiunea s-a năpustit asupra sa după înfrîngerea revoluţiei din 1848? Învăţămîntul sătesc organizat în 1838 s-a destrămat nu pentru că alcătuirea sa ar fi fost cu totul şubredă, ci pentru că conducerea reacţionară a ţării de după revoluţie a luptat pentru distrugerea lui.

Poenaru a luptat pentru a lega învăţămîntul sătesc de nevoile ţărănimii, reuşind să dea planului de învăţămînt o orientare mai realistă — decît în alte ţări — prin introducerea obiectului — numit de el — „lucrarea pămîntului şi economia casei".

Organizînd învăţămîntul sătesc Poenaru a pus bazele pregătirii pedagogice a învăţătorilor de sat, prin crearea „şcolilor normale" în oraşele reşedinţă de judeţ. O importanţă deosebită pentru vremea aceea — deşi se realiza cu foarte multă greutate — a avut continuarea îndrumării muncii candidaţilor de învăţători chiar în şcoala sătească, de către profesorul şcolii normale. Acest mod de organizare a şcolii asigura un control permanent, timp de 3—4 ani, a fiecărui candidat de învăţător, de către profesor, pînă ce căpăta atestatul de învăţător. Nu era vorba de o instruire sporadică,

cu totul superficială a învăţătorilor, ci de un sistem de pregătire ce dura cîţiva ani, şi în care, pe lîngă însuşirea de cunoştinţe, necesare învăţătorului ce preda la cele două clase începătoare, se asigura şi o pregătire pedagogică şi una în domeniul agriculturii şi zootehniei cerută de munca în rîndurile ţăranilor adulţi. Poenaru are marele merit de a fi înţeles faptul că munca învăţătorilor trebuie să se desfăşoare şi dincolo de pereţii şcolii, în mijlocul sătenilor. Mulţi dintre învăţătorii pregătiţi în vremea lui Poenaru au dus — după cum am văzut — şi o altfel de muncă cu ţăranii — munca politică legată de rosturile revoluţiei din 1848.

Este adevărat că numărul celor şcolarizaţi în cei zece ani de existenţă ai învăţămîntului sătesc a fost relativ foarte mic faţă de numărul copiilor de vîrstă şcolară, după cum şi durata de doi ani era prea scurtă pentru a se putea înfăptui visul lui Poenaru: luminarea ţărănimii. Dar dacă acest învăţămînt ar fi continuat, în 1864 n-ar fi trebuit să fie luată munca de la început.

Prin întreaga sa activitate şi îndeosebi prin organizarea învăţămîntului sătesc, Poenaru s-a situat pe poziţiile burgheziei romîneşti dinainte de 1848, însuşindu-şi atît ideile ei preţioase — pentru acea vreme — cît şi limitele de clasă Dacă marele merit al lui Poenaru este acela de a fi luptat pentru punerea în practică a ideilor burgheziei progresiste cu privire la luminarea poporului, principala limită a concepţiei sale stă în faptul că a crezut că poate îmbunătăţi condiţiile de viaţă ale ţărănimii exploatate numai prin instruirea ei. Prin întreaga sa activitate Poenaru a luptat împotriva moşierimii şi a apărat interesele noii clase — burghezia.

Cu toată lupta lui, în condiţiile de atunci nu s-a putut asigura nici cultura generală şi nici o pregătire agricolă corespunzătoare nevoilor ţărănimii.

Abia acum, după 120 de ani, de la înfiinţarea învăţămîntului sătesc s-au creat condiţiile pentru ca, o dată cu însuşirea unui bogat volum de cunoştinţe ştiinţifice şi deprinderi practice — în timpul unei şcolarităţi de 7 ani — să se asigure copiilor din mediul rural o pregătire care să le ofere posibilitatea schimbării radicale a soartei ţărănimii şi dezvoltării agriculturii socialiste.

Munca lui Petrache Poenaru în domeniul organizării învăţămîntului sătesc rămîne un moment luminos în istoria învăţămîntului din ţara noastră, dovedind odată mai mult că orice încercare de instruire a oamenilor muncii în condiţiile regimurilor exploatatoare se loveşte de interesele de clasă ale celor ce conduc şi că luminarea maselor grăbeşte pieirea asupritorilor.

ПЕТРАКЕ ПОЭНАРУ — ОРГАНИЗАТОР СЕЛЬСКИХ ШКОЛ В МУНТЕНИИ

(резюме)

Петраке Поэна у, активный участник революции Тудора Владимиреску, включается и в передовое течение подготовляющие революцию 1848 года. В своей деятельности он борется против всех препятствий бояров, чтобы положить основу буржуазно — демократического образования осуществляемым законом Александра И. Кузы.

В статье указываются пределы педагогического мышления Поэнару, принужденнюм его классов м положением и историческими усл виями его еремени. Петраке Поэнару так, как ытекает из исследованных автором документах, остается ч ловеком высшей культуры, который борется чтобы поднять народные массы, в особенности угнетен ое кре тьянство.

Педагогическая подготовка учителей связь образования с практическими нуждами развитя сельского хозяйства и с хозяйством крестьянина, опреселенный ветский характер образования, это новые, прогрессивные аспекты, которые ввел Петраке Поэнару посредством у ленной борьбы в сельские школы, организованные им в южной части нашей страны.

Из жизни и его деятельности так, как показывает автор, ясно, что всегда просветительная и педагогическая работа связана с политикеской борьбой.

PETRACHE POENARU — ORGANISATEUR DES ÉCOLES RURALES DE LA VALACHIE

(Résumé)

Petrache Poenaru fut un participant actif à la révolution de Tudor Vladimirescu (1821). On le voit figurer aussi dans le courant progressiste qui a préparé la révolution de 1848. Dans son activité il lutta contre les diverses difficultés soulevées par les blyards et s'efforça de poser les premiers jalons de l'enseignement du type hourgeois-démocratique, qui sera réalisé plus tard par la loi d'Alexandre I. Couza (1864).

Dans cet article on montre aussi les limites de la pensée pédagogique de Poenaru, limites qui lui étaient imposées tant par sa position de classe que par les conditions histriqoues dans lesquelles il a vécu. Pourtant, tel qu'il ressort des documents examinés, Petrache Poenaru reste une figure d'une culture supérieure, militant pour le reèvement des masses populaires et particulièrement des paysans.

La préparation pédagogique du corps enseignant, la corrélation entre l'enseignement et les besoins pratiques du développement de l'agriculture et de l'économie paysanne, la laicisation en bonne mesure de l'enseignement, — voici quelques aspects nouveaux, progressistes, que Poenaru, à force d'une lutte âpre, introduisit dans les écoles rurales qu'il organisa dans le sud du pays.

De sa vie son eouvre, telles qu'elles sont décrites par l'auteurn, on voit clairement qu'il n'est pas toujours possible de détacher l'activité culturelle et pédagogique de la lutte politique.

PREDAREA ECONOMIEI POLITICE ÎN LUMINA DIDACTICII GENERALE

Prof. *VICTOR ȚIRCOVNICU*
Oravița

1. Introducerea obiectului economiei politice în școala medie de cultură generală, în clasa a X-a, constituie un aport de seamă la formarea bazelor unei concepții științifice despre societate, la înțelegerea științifică a celui mai important sector de activitate socială a oamenilor și la dezvoltarea multilaterală a elevilor.

Prin studiul economiei politice elevii își dau seama că factorul care determină transformările sociale îl constituie modul de producție al vieții materiale, că în funcție de structura economică a societății se schimbă concepțiile juridice, politice, etice, artistice ale oamenilor, se schimbă deci conștiința socială. Totodată se arată că modul în care oamenii își produc cele necesare traiului este o realitate obiectivă, care poate fi cunoscută, că legile de dezvoltare ale modului de producție pot fi cunoscute de oameni și utilizate de ei în folosul societății. Economia politică arată elevilor că schimbarea structurii economice a societății este supusă unor legi obiective, că trecerea de la o orînduire socială la alta este un proces necesar și inevitabil, că acest proces are o singură direcție de la o orînduire socială inferioară spre o orînduire socială superioară.

În cadrul lecțiilor de economie politică își găsesc aplicare toate tezele materialismului dilectic. Exemplele numeroase care dovedesc interdependența dintre fenomenele economice, continua transformare care are loc în viața economică a omenirii, salturile calitative de la o orînduire socială la alta ca rezultat al unor contradicții interne și al luptei de clasă, vor întări convingerea elevilor în justețea concepției marxist-leniniste despre lume și societate.

Unele din noțiunile de bază cu care operează economia politică sînt întîlnite de elevi fie în convorbirile cu ceilalți oameni, fie în presă, fie în diferitele lecții la clasă. Astfel, noțiuni ca marfă, valoare, preț, plusvaloare, capitalism, monopol, perioadă de trecere, planificare etc. nu sînt noi pentru elevi. Dar conținutul lor științific nu-l posedă. La istorie, constituție, literatură ei au învățat despre unele aspecte ale activității sociale ale oamenilor, dar o explicație clară și sintetică asupra bazei economice care determină aceste aspecte nu au primit. Prin studiul economiei politice imaginea elevului despre

societatea umană, despre forțele ei motrice, despre legile obiective ale dezvoltării ei se întregește în mod simțitor. Cunoștințele de economie politică sînt necesare oricărui om, indiferent de sectorul de activitate în care este ocupat, nu numai fiindcă-i explică procesele care au loc într-un vast sector al realității sociale, dar și pentru că-l înarmează cu o teorie științifică în lumina căreia poate lupta pentru a transforma și a organiza societatea. Economia politică are un caracter militant, de partid. Însușindu-și sistemul de idei din cursul de economie politică elevii noștri vor înțelege justețea politicii economice a țărilor socialiste, își vor da seama de pericolul pe care-l reprezintă curentele reformiste și revizioniste, vor adera rațional și activ la opera de construire a socialismului.

Economia politică este un teren fertil pentru educarea multilaterală a tineretului. Ea dezvoltă gîndirea elevilor, solicitîndu-i să opereze cu abstracțiuni, să găsească legături cauzale între fenomene, să explice procese sociale complexe. Atașamentul pentru lupta clasei muncitoare, sentimentul de solidaritate cu oamenii muncii din țările colonialiste care luptă pentru independență națională și împotriva exploatării, sentimentul de prietenie cu oamenii muncii din țările lagărului socialist au numeroase ocazii de a se consolida și îmbogăți prin lecțiile de economie politică. Pe parcursul lecțiilor, prin referiri la diferite realizări ale regimului nostru obținute prin munca devotată a clasei muncitoare condusă de partid și cu ajutorul frățesc al celorlalte țări socialiste și în special al Uniunii Sovietice elevii vor putea fi educați în spiritul patriotismului socialist.

2. Toate aceste importante sarcini instructiv-educative se pot realiza în cadrul lecțiilor de economie politică. Dar nu orice fel de lecție duce la rezultate bune. Stăpînirea temeinică a cunoștințelor ce vor fi transmise elevilor este un element important, dar nu este singurul care poate asigura concomitent îmbogățirea cunoștințelor și educația comunistă a elevilor. Organizarea lecției în vederea obținerii unei influențe instructiv-educative maxime se obține prin respectarea unor norme pedagogice, pe care experiența și teoria pedagogică le-au creat și verificat.

Lecția este forma de bază în care se organizează învățămîntul pentru orice obiect de studiu, deci și pentru economia politică. Lecția de economie politică respectă aceleași principii de învățămînt pe care le respectă și celelalte obiecte, folosește metode de învățămînt comune cu alte discipline, iar desfășurarea ei se conduce după aceleași verigi pe care le are structura celor mai multe lecții. Pe lîngă aceste aspecte pe care lecția de economie politică le are comune cu celelalte lecții, întîlnim însă și unele aspecte specifice lecțiilor de economie politică. Aspectele specifice metodicii de predare a economiei politice în școala medie sînt determinate atît de specificul acestui obiect de învățămînt, cît și de condițiile concrete în care se face predarea lui: vîrsta elevilor din clasa a X-a, cunoștințele vechi, pe care le au elevii în acest domeniu.

Încercăm să prezentăm sumar, cîteva observații metodice asupra lecțiilor de economie politică în învățămîntul mediu, vizînd să arătăm cum se aplică indicațiile pedagogice generale la specificul acestui obiect de învățămînt și prin aceasta să ajutăm organizarea mai bună a acestor lecții.

3. *Pregătirea profesorului pentru lecția de economie politică* este la fel de necesară ca pentru orice obiect de învățămînt. Pregătirea se referă atît la conținutul de idei, care urmează să fie transmise elevilor, cît și la organizarea pedagogică a lecției.

Pregătirea conținutului lecției pornește de la prevederile programei de economie politică. Programa indică ideile pe care elevii trebuie să și le însușească în mod obligatoriu. Dacă sînt nepotriviri între programă și manual, profesorul se orientează după programă. Cunoștințele care se cer în programă și pe care manualul nu le cuprinde, vor fi predate elevilor după informațiile adunate de profesor din alte surse. Cunoștințele cuprinse în manual peste prevederile programei sînt facultative pentru elevi; profesorul le va transmite sau nu, după nivelul clasei.

Prima sursă de informare a profesorului o constituie manualul. Acesta pune la îndemîna profesorului un material științific, bine orientat ideologic, verificat, bogat în idei, cuprinzînd exemple alese cu grijă. Pentru lămurirea problemelor mai dificile este necesar să se consulte cursuri universitare și lucrările clasicilor marxism-leninismului, lucrările lui Marx, Engels și Lenin. Aici se găsește izvorul curat al doctrinei economice-socialiste. Economia politică este o știință vie. Ea se îmbogățește necontenit cu teze noi. Cunoașterea și studierea hotărîrilor partidelor comuniste și muncitorești, cum și a realizărilor în domeniul economiei ajută pe profesori să țină pas cu dezvoltarea acestei științe. Cunoașterea clasicilor și a hotărîrilor luate de partidele comuniste și muncitorești, în special de P.M.R. și P.C.U.S., pun în mîna profesorului armele cele mai sigure de a combate teoriile revizioniste și reformiste, de a da răspunsuri concrete la diversele întrebări puse de elevi.

Pregătirea pedagogică a lecției cere ca profesorul să gîndească asupra organizării lecției, spre a obține rezultate cît mai bune. Acum el trebuie să selecteze ideile principale ale lecției, să-și aleagă exemplele cele mai potrivite cu care să le ilustreze, să acorde timpul necesar fiecărei verigi a lecției, să reflecteze asupra celor mai adecvate metode de învățămînt pentru fiecare moment al lecției, să-și noteze mersul lecției sub formă de schiță sau de plan, să acorde fiecărei lecții rolul pe care-l are în sistemul celorlalte lecții, să aleagă tipul de lecție cel mai adecvat.

În pregătirea pedagogică a lecției o preocupare deosebită trebuie să se acorde pentru fixarea scopului lecției. Scopul lecției trebuie să fie clar pentru profesor. El trebuie să știe precis ce vrea să realizeze prin lecția pe care o va preda. În funcție de scopul fixat se aleg ideile asupra cărora se va insista în predare, se aleg exemplele, se acordă un timp mai mare sau mai mic diferitelor verigi ale lecției. Scopul trebuie să străbată prin întreaga lecție, să fie prezent în orice moment al ei. A fixa just scopul unei lecții înseamnă a centra materialul în jurul unor idei de cea mai mare influență instructivă și educativă. Potențele educative ale lecției sînt cuprinse în sistemul de cunoștințe al lecției și decurg firesc din acesta. În unele teme sarcinile educative se desprind cu ușurință din cunoștințele ce se vor transmite. De exemplu, în temele Capital și plusvaloare, Acumularea capitalului și pauperizarea proletariatului, Proprietatea socială socialistă asupra mijloacelor de producție, Sistemul economic socialist mondial, se găsesc la tot pasul idei care evi-

denţiază inechitatea, exploatarea, brutalitatea, mizeria şi jaful specifice orînduirii capitaliste şi spiritul colectiv, colaborarea, creşterea crescîndă a bunei stări, ajutorul reciproc specifice orînduirii socialiste. Pentru aceste lecţii profesorul ştie că sarcinile educative sînt incluse organic în cele instructive. Indicînd în scopul lecţiei ideile principale pe care le va dezvolta în clasă, a indicat şi sarcinile educative ale lecţiei. La alte teme însă laturile educative, deşi decurg logic din ideile lecţiei, au nevoie de explicitare. Astfel la tema „Profitul mijlociu şi preţul de producţie", necesitatea solidarităţii întregii clase muncitoare spre a lupta cu succes împotriva întregii clase capitaliste trebuie lămurită separat, pe baza ideilor cuprinse în lecţie. Deci în fixarea scopului acestei lecţii se va arăta explicit scopul educativ al lecţiei care se realizează prin cunoştinţele ce se transmit. Iată un exemplu de formulare a scopului acestei teme: „Elevii îşi vor însuşi noţiunile profit, rata profitului, preţ de producţie şi elementele care le condiţionează. Prin aceasta ei vor înţelege necesitatea solidarităţii întregii clase muncitoare în lupta ei contra întregii clase capitaliste". La alte teme, programa nu indică separat laturile educative ale lecţiei, dar din conţinutul lecţiei profesorul îşi dă seama că unele teme (Dezvoltarea planică, proporţională a economiei naţionale) cuprind bogate resurse pentru educaţia patriotică a elevilor, altele (Gospodărirea socialistă a întreprinderilor şi rentabilitatea) oferă ocazia de a se vedea fundamentul economic al atitudinii socialiste faţă de muncă şi faţă de proprietatea obştească. O lecţie bine pregătită creează cele mai de seamă condiţii pentru realizarea sarcinilor instructiv-educative ale învăţămîntului.

4. Calitatea unei lecţii este determinată şi de alegerea justă a *tipului de lecţie.* Cele mai utilizate tipuri de lecţie la economia politică sînt: lecţiile de comunicare de cunoştinţe noi, lecţiile de recapitularea materiei şi lecţiile de verificare scrisă (lucrările de control).

Lecţiile de recapitulare se ţin după terminarea unui capitol, la sfîrşitul trimestrului şi la sfîrşitul anului şcolar. Structura lor este asemănătoare în toate aceste cazuri, dar sarcinile lor sînt deosebite. Cînd recapitularea se face după ce s-a predat o temă sau un capitol, ea urmăreşte să fixeze mai bine ideile principale din materia studiată, să ajute înţelegerea legăturilor logice dintre noţiunile de bază din tema sau capitolul care se recapitulează. Astfel, după predarea celor două teme despre Imperialism, se poate face o lecţie de recapitulare în care, pe baza celor cinci trăsături economice ale imperialismului, se vor stabili consecinţele sociale ale acestuia ca ultim stadiu al capitalismului. În acest caz legăturile logice care se stabilesc între noţiunile de bază predate în cele 6 ore anterioare, se vor clarifica şi completa reciproc, iar teza pieirii inevitabile a capitalismului va prinde un contur mai clar.

O oră de recapitulare, pe parcurs, o solicită şi tema Perioada de trecere de la capitalism la socialism, care se predă în 6 ore. Recapitularea acestei teze va fi axată pe cerinţa ca elevii să înţeleagă cît mai corect şi mai adînc problemele de ansamblu pe care le ridică economia ţării noastre, deci de a înţelege şi sprijini politica economică a partidului şi a guvernului.

Lecţiile de recapitulare trimestrială şi de recapitulare finală urmăresc sarcini diferite faţă de recapitularea pe parcurs. Acum accentul cade asupra

sistematizării noțiunilor, adică asupra formării unui sistem unitar de idei din noțiunile însușite anterior sau asupra adîncirii unei categorii economice. Așa, de exemplu, la sfîrșitul trimestrului I noțiunile pot fi grupate în jurul temei: legea fundamentală a orînduirii capitaliste — legea plusvalorii. În ora de recapitulare elevii vor urmării cum acționează această lege în diferite sectoare economice și vor găsi elementele comune care formează conținutul ei. Prin aceasta legea plusvalorii va fi cunoscută mai temeinic și mai multilateral. Tot așa, în orele de recapitulare finală se pot trata teme ca: Acumularea capitalistă și acumularea socialistă — cunoștințele lor pe plan social, sau Agricultura capitalistă și agricultura socialistă, urmărind ca din compararea proceselor economice din cele două orînduiri sociale să se reliefeze mai pronunțat caracterele lor și să se evidențieze superioritatea sistemului socialist.

În unele lecții de recapitulare, ideile învățate mai de curînd sînt folosite pentru înțelegerea mai adîncă și complexă a materialului însușit mai de mult. Astfel, de exemplu, cu legea valorii elevii au făcut cunoștință chiar din primele lecții de economie politică, dar însușirea mai temeinică a conținutului acestei legi nu se realizează decît treptat, cînd se studiază acțiunea ei în diferite capitole ale economiei politice. O temă de recapitulare finală Acțiunea legii valorii în capitalism, în perioada de trecere și în socialism, va solicita, de exemplu, noi sistematizări ale ideilor predate, stabilirea de noi legături logice între ele, în dependență de tema centrală a lecției.

Cu privire la structura lecțiilor de recapitulare se poate observa că ele se desfășoară după un plan care cuprinde următoarele verigi:

— Stabilirea planului după care se va desfășura lecția.

— Dezvoltarea planului cu ajutorul elevilor, pe baza materialului studiat din manual și din notițe.

— Concluziile profesorului.

Unii profesori obișnuiesc să dea elevilor, într-o oră anterioară, punctele principale din planul recapitulării, ajutîndu-i prin aceasta să se orienteze în studierea materialului și să insiste asupra problemelor ce vor fi discutate.

În toate cazurile, succesul lecțiilor de recapitulare depinde de claritatea și justețea sistematizărilor ce se fac. În jurul a cîtorva idei principale se vor aduna ideile care depind logic de aceasta.

Alt tip de *lecții* îl formează cele de *verificare scrisă* sau lucrările de control. Acestea pot fi lucrări de control curent și lucrări de control trimestrial. Lucrările de control curent urmăresc să arate în ce măsură elevii și-au însușit lecția de zi, sau o parte din aceasta. Lucrările de control trimestrial trebuie să arate cantitatea și calitatea cunoștințelor însușite de elevi în cursul trimestrului. Pentru aceasta tema care se dă elevilor are de obicei caracter sintetic. Aci elevii vor face dovada volumului de cunoștințe, a gradului de înțelegere a noțiunilor, a capacității de a sistematiza și aplica noțiunile însușite. Tema dată trebuie să se preteze la o tratare care să arate dacă elevii stăpînesc cunoștințele esențiale și cît de temeinic, dacă au cunoștințe mai bogate decît manualul, dacă știu să le expună sistematic și într-o formă aleasă. Alegerea celor mai potrivite teme pentru lucrarea de control trimestrial, organizarea clasei ca lucrarea să se desfășoare ordonat și fără influențe

nepermise între elevi, fără conturbări, sînt probleme pe care profesorul trebuie să le studieze amănunțit înainte de ora respectivă. Corectarea atentă și aprecierea fără părtinire a lucrărilor de control cer de asemenea grijă, pricepere și conștiinciozitate din partea profesorului.

5. Tipul de lecție cel mai frecvent în predarea economiei politice este *lecția care urmărește transmiterea unor cunoștințe noi*. Pentru ca noile cunoștințe să fie bine asimilate de elevi, să fie însoțite conștient și temeinic, lecțiile de acest tip impun respectarea unor cerințe metodice în privința structurii, organizării și desfășurării lor.

Structura lecțiilor de comunicare de cunoștințe noi nu este identică la toate lecțiile de acest tip, ci se schimbă în funcție de natura materialului care se transmite, de extinderea materialului nou și de dificultatea lui, de bagajul de cunoștințe anterioare pe care le au elevii în legătură cu tema ce va fi predată și de valoarea educativă a noului material. În general acest tip de lecție cuprinde următoarele verigi sau momente: verificarea cunoștințelor din lecția veche, anunțarea temei noi și eventual prezentarea planului expunerii, transmiterea cunoștințelor noi, fixarea materiei predate și uneori, indicarea lucrărilor pe care elevii le vor executa singuri acasă. În unele cazuri specifice, tipul acesta de lecție se reduce la două verigi: verificarea cunoștințelor vechi și transmiterea cunoștințelor noi, fără ca prin aceasta valoarea instructiv-educativă a lecției să fie diminuată.

Lecțiile de economie politică respectă structura prezentată mai sus avînd în organizarea și desfășurarea lor multe puncte comune cu lecțiile de același tip de la alte obiecte de învățămînt, dar prezintă și unele particularități pe care le vom reliefa mai jos în legătură cu fiecare verigă a lecției.

a) *Verificarea cunoștințelor* din lecția veche urmărește scopul de a constata în ce măsură elevii și-au însușit ideile din lecția predată anterior, a corecta noțiunile greșite și a completa eventualele lacune, a fixa mai temeinic materialul predat. În mod obișnuit verificarea cunoștințelor se face prin examinarea orală a elevilor. Aprecierea prin note a răspunsurilor pe care le dau elevii examinați stimulează eforturile viitoare, constituie o evidență a nivelului cunoștințelor și o recunoaștere a succeselor din munca lor. Este bine ca elevii să fie examinați în fiecare oră spre a-i obișnui cu munca perseverentă, continuă și pentru a-i ajuta să-și însușească mai temeinic materia.

În timpul examinării întreaga clasă trebuie să fie activă. Elevii din clasă vor urmări răspunsurile colegilor ca să poată completa sau continua expunerea celor examinați. Profesorii cu experiență reușesc astfel să constate cum și-au pregătit lecția nu numai elevii examinați, dar și mulți dintre cei care nu sînt scoși la răspuns în acea oră.

În afară de forma de verificare a cunoștințelor prin examinarea orală a elevilor se mai pot utiliza și alte forme: lucrările de control, verificarea frontală și repetarea în cadrul lecției. Despre lucrărilor de control am amintit mai înainte. Verificarea frontală a cunoștințelor se folosește cînd profesorul socotește că timpul cerut de explicarea lecției noi nu i-ar permite să facă o verificare amănunțită prin examinarea cîtorva elevi. În acest caz el adresează clasei cîteva întrebări în legătură cu problemele de bază ale lecției vechi, la care elevii să dea răspunsuri scurte. Această formă se mai aplică și după

primele lecții de început de an și de trimestru, cînd noutatea materiei și necesitatea de adaptare a elevilor la cerințele profesorului și ale obiectului pledează pentru o astfel de formă.

b) *Comunicarea cunoștințelor noi* are scopul de a înarma pe elev cu noi cunoștințe, bine însușite. Acestei verigi din lecție i se repartizează cea mai mare parte din timpul orei. În acest moment al lecției se vădește măiestria profesorului, pregătirea sa profesională și pedagogică, tactul și atașamentul său pentru profesia pe care o exercită. Comunicarea cunoștințelor noi nu este un proces unitar din punct de vedere metodic. În unele cazuri, în acest moment al lecției, profesorul poartă mai întîi cu elevii discuții care-i pregătesc pentru înțelegerea mai clară a materialului nou, apoi arată care este tema lecției și care este planul după care va fi expusă, expune și explică materialul nou și termină comunicarea prin desprinderea unor concluzii și generalizări. În alte cazuri pot lipsi discuțiile pregătitoare, iar concluziile și generalizările să nu fie desprinse la sfîrșitul comunicării, ci expunerea materialului nou să alterneze cu generalizările pe parcursul lecției. În predarea economiei politice întîlnim și lecții de primul fel, dar mai ales de al doilea.

Să urmărim mai îndeaproape structura comunicării cunoștințelor pe etape:

Discuțiile pregătitoare au rolul de a readuce în mintea elevilor acele noțiuni din lecțiile trecute, care-i ajută să înțeleagă mai clar materialul nou. Uneori aceste discuții evidențiază importanța problemei ce va fi dezbătută sau trezesc curiozitatea elevilor pentru noile cunoștințe. De multe ori cunoștințele vechi care vor ajuta la însușirea celor noi fac parte chiar din cuprinsul lecției care s-a verificat, deci nu mai este nevoie de alte discuții pregătitoare. Alteori însă asemenea cunoștințe au fost însușite în lecțiile anterioare mai îndepărtate, sau la alte obiecte de învățămînt, în alți ani de studiu. În acest caz noțiunile vechi sînt reîmprospătate, completate și corectate pe baza unei discuții. Astfel, de exemplu, pentru prima oară în care se predă tema Reproducția socialistă, reamintirea noțiunilor de bază despre reproducția capitalistă va ajuta atît înțelegerea problemelor din cadrul lecției noi, cît și a superiorității producției socialiste față de cea capitalistă. Tot așa la predarea temelor Producția de mărfuri, legea valorii și banii în socialism sau Sistemul socialist al agriculturii, noțiunile dobîndite la temele asemănătoare în cadrul economiei capitaliste vor putea constitui o bază pentru înțelegerea mai deplină și mai clară a lecțiilor noi.

Discuțiile pregătitoare pot fi înlocuite în unele cazuri cu o succintă evocare a noțiunilor sau împrejurărilor necesare creării unei atmosfere de interes și curiozitate pentru lecția nouă. De exemplu la predarea temei Producția de mărfuri, marfa și banii, profesorul poate înlocui discuțiile pregătitoare cu o comunicare în care arată că noțiunile de marfă, bani se folosesc des în vorbirea curentă, dar nu se cunoaște adesea conținutul lor exact; tocmai clarificarea lor va face obiectul lecțiilor ce vor urma. La tema Perioada de trecere de la capitalism la socialism, discuțiile pregătitoare pot porni de la analiza unor probleme economice din țara noastră, de exemplu forma de proprietate asupra mijloacelor de producție, ceea ce va evidenția

aspecte noi ale economiei noastre, necunoscute sau puțin cunoscute de alte obiecte de învățămînt.

Anunțarea directă a temei este mai indicată pentru elevii școlii medii, decît cea indirectă. Astfel, considerăm că sînt bune următoarele anunțări: „În ora aceasta vom învăța despre Rotația capitalului" (temă care se predă într-o oră); sau „Din tema Sistemul socialist al agriculturii, am studiat în lecția trecută structura agriculturii socialiste, despre Stațiunile de mașini și tractoare și despre Gospodăriile agricole de stat; astăzi vom vorbi despre Gospodăriile agricole colective și despre Trăsăturile sistemului socialist al agriculturii".

Anunțarea directă a temei și scrierea ei pe tablă concentrează atenția elevilor asupra obiectului principal al lecției. Același rol, îl joacă și planul lecției scris pe tablă. Uneori planul lecției se dă elevilor imediat după anunțarea temei, alteori el se dă paralel cu dezvoltarea temei de către profesor. Și într-un caz și în celălalt planul nu trebuie să aibă prea multe puncte principale — sînt deajuns trei sau patru — care vor fi dezvoltate în timpul expunerii lecției, obținîndu-se schema lecției. Ideile principale care vor figura în planul ce se dă elevilor sînt cele indicate de programă. De exemplu, la lecția cu subiectul Transformarea socialistă a agriculturii, care face parte din tema Perioada de trecere de la capitalism la socialism, după ce este anunțat și scris subiectul lecției, li se spune elevilor, și se scrie pe tablă, planul după care va fi dezvoltat: 1. Necesitatea economică obiectivă a transformării socialiste a agriculturii. 2 Planul cooperatist al lui Lenin. 3. Transformarea socialistă a agriculturii în U.R.S.S. 4. Transformarea socialistă a agriculturii în R.P.R.

Momentul cel mai însemnat din lecțiile care au scopul de a comunica noi cunoștințe este însăși *transmiterea materialului nou*. Varietatea problemelor pe care le ridică această verigă a lecției ne obligă să stăruim mai mult asupra ei.

Transmiterea cunoștințelor noi este un proces care solicită colaborarea dintre profesori și elevi, o preocupare și străduință comună. Atît la prezentarea materialului nou, cît și la analiza acestuia și la scoaterea concluziilor și generalizărilor — etape principale în transmiterea metodică a materialului nou — elevii trebuie să participe activ, sub îndrumarea profesorului. Orice lacună în organizarea transmiterii cunoștințelor constituie o cauză a rămînerii în urmă la învățătură a elevilor. Dacă exemplele nu sînt bine alese, dacă expunerea este neclară și formală, dacă generalizările sînt incorecte, elevii vor rămîne cu goluri în cunoștințele lor.

Alegerea celei mai adecvate *metode de învățămînt* pentru fiecare etapă a lecției ajută pe elevi să-și însușească mai bine conținutul lecției și sporește valoarea ei educativă. Pentru această verigă a lecției cele mai indicate metode în predarea economiei politice sînt expunerea și conversația. La unele teme transmiterea cunoștințelor noi se poate face exclusiv prin expunere, la altele alternînd expunerea cu conversația și numai în rare cazuri exclusiv prin convorbiri.

Metoda cea mai potrivită pentru comunicarea cunoștințelor la majoritatea temelor economice este *expunerea,* fie sub formă de explicație, fie sub formă de prelegere. Formele expunerii sînt determinate de natura și

extinderea materialului care se comunică. Manualele de pedagogie vorbesc pe larg despre temeiurile folosirii expunerii şi despre condiţiile unei bune expuneri. Dintre cerinţele de bază pe care trebuie să le îndeplinească expunerea lecţiilor de economie politică numim: claritatea, înlănţuirea logică a ideilor, corectitudinea expresiilor şi partinitatea.

O expunere clară ajută pe elevi să înţeleagă ideile, să le delimiteze precis, să distingă ideile principale de cele secundare. Ar fi greşit însă ca luptînd pentru o claritate cît mai mare, să cădem pe panta vulgarizării şi simplismului. Nici vîrsta elevilor şi nici complexitatea problemelor economiei politice nu pledează pentru utilizarea unor asemenea probleme.

In expunerea lecţiei trebuie să se respecte şi o succesiune logică a ideilor. Noţiunile sau concluziile care se scot din prezentarea şi analiza faptelor trebuie să ajute la expunerea şi înţelegerea noţiunilor următoare, constituind argumente pentru demonstrarea veracităţii acestora. Ordinea logică în expunerea noţiunilor este dată adesea de programă şi manual. Ea face ca expunerea să fie sistematică.

O atenţie deosebită trebuie s-o acorde profesorul corectitudinii exprimării. Această corectitudine se referă şi la respectarea regulilor de exprimare în limba folosită în predare, dar şi la exactitatea termenilor şi expresiilor. În economia politică se folosesc multe expresii consacrate, rod al unor migăloase studii sau al unor lungi polemici. Expresii ca valoare, plusvaloare, profit, relaţii sociale, timp de muncă socialmente necesar, stabilirea relativă a capitalismului, destrămarea sistemului colonial al imperialismului, concordanţa relaţiilor de producţie cu caracterul forţelor de producţie etc. au o accepţie precisă, fac parte din vocabularul tehnic al economiei politice şi nu este de loc indicat să fie înlocuite cu expresii echivalente decît pentru a face mai bine înţeles sensul lor.

Economia politică este o ştiinţă cu caracter de clasă şi de partid. Acest caracter nu concordă cu expunerea neutră şi obiectivistă a problemelor. Profesorul trebuie să expună materialul de pe poziţiile clasei muncitoare partinic, să ia atitudine faţă de tezele pe care le prezintă elevilor. Convingerile sale politice se vor reflecta în expunerea sa şi vor da acesteia un caracter emoţional şi educativ.

Pentru predarea unei lecţii sau a unor părţi dintr-o lecţie se poate folosi *metoda conversaţiei*, cînd elevii îşi însuşesc cunoştinţele noi pe baza dialogului care are loc între ei şi profesor. Aşa, de exemplu, subtema Sectoarele economice în perioada de trecere de la capitalism la socialism poate fi dezvoltată prin discuţii cu elevii, utilizînd cunoştinţele pe care ei le au despre această problemă de la lecţiile de istorie şi geografie, cît şi din observarea realităţii economico-sociale. Tot prin metoda conversaţiei s-ar putea preda subtema Clasele şi lupta de clasă în perioada de trecere. În acest caz discuţiile cu elevii se vor baza pe legăturile fireşti care există între sectoarele economice stabilite anterior, formele de proprietate asupra mijloacelor de producţie şi clasele sociale. Fie că se bazează pe cunoştinţele acumulate anterior de elevi, sau pe observarea şi analiza fenomenelor economice cu care aceştia vin zilnic în contact, conversaţia îşi propune să ajungă la adevăruri noi, necunoscute de elevi pînă atunci, la concluzii şi generalizări.

logic deduse. Utilizarea metodei conversației în transmiterea de cunoștințe noi cere o deosebită măiestrie profesorului. Arta de a organiza conversația, de a evita digresiunile și a folosi elementele bune din răspunsurile elevilor, de a pune întrebări care să stimuleze gîndirea elevilor și să-i conducă progresiv și natural spre descoperirea noilor cunoștințe, este dificilă și se capătă prin îndelungate exerciții. Metoda conversației se folosește rar în practica școlară, atît pentru că natura materialului de predat nu se pretează la aceasta, sau pentru că experiența didactică a profesorului este redusă, cît și pentru că ea obosește pe elevi.

Orice metodă de învățămînt s-ar folosi, în transmiterea cunoștințelor noi se pornește de la prezentarea faptelor, se trece la explicarea lor și apoi la generalizări. Pe fiecare din aceste trepte ale procesului dialectic de cunoaștere se pun probleme metodice specifice. Să prezentăm una din ele.

Alegerea materialului faptic care va fi prezentat și analizat și a exemplelor care vor ilustra anumite idei are o deosebită însemnătate în realizarea cu succes a lecției. Materialul faptic și exemplele care se propun pentru analiză trebuie să fie clare, substanțiale și concludente. Elevii să înțeleagă ușor conținutul exemplului, iar faptele prezentate să fie bogate în conținut, concrete și pe cît se poate locale. Materialul să conțină în mod pregnant caracterele ce urmează a fi evidențiate prin analiză, deci să înlesnească desprinderea concluziilor urmărite. În multe lecții de economie politică demonstrația unor teze cere executarea unor exerciții numerice. Așa, de exemplu, la temele: Profitul mijlociu și prețul de producție, Renta funciară, Reproducția capitalului social și altele, utilizarea unor exemple numerice bine alese, verosimile și simple, poate înlesni mult înțelegerea proceselor și noțiunilor economice urmărite prin lecțiile respective. Cînd lecția prevede ca o formulă să fie dezvoltată prin introducerea unor noi elemente, de exemplu rata profitului și factorii de care depinde mărimea ei, se va păstra exemplul numeric inițial și pentru calculul formulelor dezvoltate. Pentru explicarea unor noțiuni și procese economice sau pentru consolidarea cunoștințelor predate se pot folosi ca material intuitiv diferite scheme, tabele și diagrame, confecționate anterior sau care se află în manualele elevilor. De exemplu, pentru a explica formarea ratei mijlocii a profitului se pot prezenta tabele confecționate anterior, pe baza cărora se va face explicația. Asemenea tabele se pot utiliza și la explicarea rentei funciare capitaliste, a reproducției simple și lărgite etc. La alte lecții se pot folosi scheme și diagrame. Schemele confecționate anterior pot servi la fixarea cunoștințelor transmise. Așa, schema privind repartiția produsului social în socialism, sau schema modului de producție ilustrează explicarea făcută și ajută la fixarea și consolidarea cunoștințelor. Diagramele se folosesc cu succes în timpul explicației. Astfel, pentru a arăta intuitiv creșterea numărului de G.A.C. în țara noastră, se poate prezenta o diagramă liniară sau dreptunghiulară, iar pentru a arăta ponderea sectorului socialist față de mica producție de mărfuri și de sectorul capitalist din țara noastră la sfîrșitul anului 1958, se poate prezenta o diagramă circulară.

Tabelele, schemele și diagramele care se folosesc în predarea economiei politice trebuie să îndeplinească aceleași condiții ca orice material de-

monstrativ de acest fel: să fie clare, simple, exacte şi destul de mari ca să poată fi urmărite cu uşurinţă şi de elevii din ultimele bănci.

Cînd acest material intuitiv nu este confecţionat anterior sub formă de cartograme se pot executa pe tablă de către profesor în cursul explicaţiei, dacă ele servesc ca bază pentru explicarea noţiunilor noi. Dacă materialul intuitiv serveşte numai ca ilustrare a unor noţiuni explicate, el va fi prezentat după explicare sau în momentul fixării, pentru a servi la interpretarea şi adîncirea noţiunilor căpătate.

Alegerea exemplelor trebuie să dea de gîndit profesorului, fiindcă un exemplu rău ales poate compromite lecţia. Dacă profesorul găseşte exemple bune şi mai actuale decît cele din manual, se va servi de acestea în prezentarea lecţiei, dar dacă nu găseşte exemple potrivite, este bine să folosească pe cele din carte.

Analiza şi explicarea materialului nou constituie momentul cel mai de seamă în transmiterea cunoştinţelor. Profesorul se îngrijeşte acum ca din volumul de cunoştinţe cuprinse în manual să selecteze pe cele care asigură predarea la nivelul cerinţelor programei. Evitînd amănuntele, detaliile, expunînd numai ideile principale şi legăturile dintre ele, lecţia capătă claritate şi este uşor asimilată. Apelul continu la cunoştinţele mai vechi ale elevilor, la experienţa lor, antrenarea elevilor în analiza materialului, urmărirea cu atenţie a ideilor care se prezintă de profesor, asigură o însuşire conştientă şi temeinică a cunoştinţelor noi. Pentru a spori claritatea percepţiei materialului şi temeinicia însuşirii lui, profesorul îşi însoţeşte expunerea de notări pe tablă şi de material ilustrativ. Bune rezultate se obţin cînd expunerea profesorului se desfăşoară după un plan, care în formă sa rezumativă a fost scris pe tablă cînd s-a anunţat tema nouă. Pe măsura desfăşurării lecţiei, la fiecare punct din plan, se vor adăuga ideile principale şi concluziile. Elevii sînt obligaţi să noteze în caiete tot ceea ce notează profesorul pe tablă. Luarea notiţelor nu trebuie să se transforme în transcriere a tot ce spune profesorul ca la o lecţie de dictare. Notiţele vor servi numai pentru orientarea generală a elevilor, iar repetarea şi aprofundarea lecţiei se va face după manual. Cînd profesorul a terminat expunerea materialului nou, schema lecţiei de pe tablă şi din caietele elevilor trebuie să ilustreze problemele principale ale lecţei, legăturile lor logice, orînduirea lor sistematică. Aceste scheme ajută pe elevi la însuşirea materialului din carte şi la recapitularea problemelor în lecţiile speciale de recapitulare.

Sînt unele teme la care devine forţat sistemul prezentării de la început a punctelor principale ale planului, şi acestea se prezintă pe parcurs; la alte teme însă se poate prezenta la început planul expunerii întregii teme, chiar dacă ea se va desfăşura în două ore. De exemplu, la tema Sistemul socialist al agriculturii, care se predă în două ore, se poate prezenta chiar de la început planul rezumativ pentru întreaga temă, astfel:

Sistemul socialist al agriculturii.

1. Structura agriculturii socialiste.
2. Staţiunile de maşini şi tractoare.
3. Gospodăriile agricole de stat.
4. Gospodăriile agricole colective.

5. Trăsăturile sistemului socialist al agriculturii.

În prima oră se vor dezvolta numai primele trei puncte.

La tema Sistemul economic socialist mondial, socotim că este mai potrivită formularea planului pe parcurs, deoarece expunerea urmărește desfășurarea istorică a unui proces economic, etapele noi fiind determinate de procesele anterioare.

Preocuparea profesorului de a înarma pe elevi cu cunoștințe temeinice de economie politică nu trebuie să-i abată atenția de la sarcinile educative ale lecției. Este adevărat că sarcinile educative ale lecției se realizează în primul rînd prin conținutul științific al lecțiilor. Pentru succesul educativ al lecției, prezentarea corectă a tezelor marxist-leniniste asupra problemelor economice, combaterea tezelor revizioniste și reformiste, utilizarea cunoștințelor în vederea interpretării marxiste a fenomenelor economice actuale din țările socialiste și din cele capitaliste, referirile dese la viața economică a țării noastre ca elevii să înțeleagă justețea politicii economice a partidului, sînt preocupări care trebuie legate în mod organic de conținutul lecțiilor. Combaterea tezelor revizioniste și obiectiviste are o mare importanță pentru educația ideologico-politică a elevilor. Lecția trebuie să fie prezentată partinic. Expunerea lecției să reflecte convingerile profesorului, atitudinea sa. Fără a fi teatrală, expunerea va avea un colorit afectiv, care va arăta elevilor la care idei aderă profesorul și pe care le respinge, încotro se îndreaptă simpatiile și repulsiile sale. Sublinierea unor cuvinte, intonația, mimica, uneori ironia, alteori satisfacția folosite în cursul expunerii, vor influența sentimentele și voința elevilor, vor trezi în ei mînie și ură față de exploatatori, simpatie și solidaritate față de clasa muncitoare. Valoarea educativă a lecției depinde de conținutul ei de idei, dar se realizează sub îndrumarea și influența personalității profesorului.

Actualizarea lecțiilor sporește valoarea lor educativă. Tezele fundamentale ale economiei politice sînt stabilite de clasicii marxism-leninismului, dar aplicarea acestora capătă forme specifice după condițiile concrete de loc și timp. Folosirea materialului local și a exemplelor din lupta pentru construirea socialismului în țara noastră, ajută pe elevi să înțeleagă și să interpreteze just noțiunile economice și sînt însoțite în mod natural de un colorit emoțional.

Cu privire la formularea concluziilor și generalizărilor în cadrul lecțiilor de economie politică, socotim că este valabilă recomandarea metodică generală ca ele să se bazeze și să decurgă organic din explicarea și analiza materialului faptic. O particularitate a lecțiilor de economie politică în această privință o constituie alternarea explicațiilor cu generalizările în cadrul aceleiași lecții. La aceste lecții, după explicarea fiecărei părți, urmează o generalizare, constituind astfel o unitate metodică. Concluzii generale asupra lecției se pot trage numai la sfîrșitul întregii expuneri.

c) După comunicarea cunoștințelor noi, urmează *fixarea cunoștințelor*, consolidarea lor. Profesorul pune elevilor întrebări asupra problemelor esențiale, asupra unor noțiuni, definiții sau legi, spre a se convinge în ce măsură le-au înțeles și cum știu să le aplice. Acum se pot prezenta elevilor fapte noi pe care să le explice pe baza celor învățate, sau le putem cere să ilustreze generalizările cu care au făcut cunoștință. De exemplu, după ce

s-a predat despre lupta de clasă în perioada de trecere de la capitalism la socialism, li se poate cere să arate cum se manifestă ea în viaţa cotidiană a oraşului respectiv, sau cum se reflectă în literatura beletristică. În alte cazuri, în acest moment al lecţiei se dă elevilor să interpreteze tabele care n-au fost analizate în predarea lecţiei, sau să completeze un tabel dîndu-se numai cîteva indicaţii pe baza cunoştinţelor însuşite, sau să rezolve şi să explice unele calcule asemănătoare cu cele folosite în lecţie.

În sfîrşit, în fixarea cunoştinţelor este potrivit uneori să se adîncească nu numai cunoştinţele însuşite de elevi în ora respectivă, ci şi unele cunoştinţe mai vechi, prin comparaţie. Astfel, arătînd cum acţionează legea valorii în perioada de trecere de la capitalism la socialism se precizează şi se adînceşte totodată acţiunea acestei legi în capitalism, problemă studiată cu multe ore înainte.

În afară de aceste forme de fixare a cunoştinţelor, la lecţiile de economie politică se practică des şi cu bune rezultate aşa numita fixare pe parcus. După ce s-a terminat expunerea unei unităţi metodice prin 1-2 întrebări, se cere elevilor să arate pe scurt esenţialul fragmentului predat.

În alte cazuri fixarea este înlocuită cu o convorbire de încheiere în care profesorul atrage atenţia asupra problemelor mai dificile şi asupra cărora elevii să stăruiască în mod deosebit în pregătirea lor, sau se cere elevilor să arate care probleme nu le sînt suficient de clare, spre a fi clarificate pe loc.

d) Lecţia de transmitere de cunoştinţe noi se încheie de obicei prin indicarea sarcinilor pe care le au de executat elevii acasă. Ca *teme pentru acasă* se pot da: verificarea notiţelor şi completarea lor cu ajutorul manualului, memorarea unor definiţii sau legi, aşa cum sînt formulate în carte, executarea unui tabel sau a unor calcule asemănătoare cu cele explicate în clasă în vederea consolidării cunoştinţelor. Lectura unor scurte fragmente din operele clasicilor marxismului, bogate în conţinut şi accesibile elevilor, poate fi indicată celor care au preocupări deosebite pentru economia politică. Nu este bine să se ceară elevilor rezumarea lecţiilor sau conspectarea lor, fiindcă ar supraîncărca pe elevi, răpindu-le mult timp, fără ca folosul să fie proporţional cu efortul depus.

6. Organizarea şi desfăşurarea lecţiilor de economie politică nu au în spate o experienţă metodică bogată. Aceasta obligă la pregătirea lor cu multă atenţie. Pe măsură ce experienţa cadrelor noastre didactice va creşte, unele din problemele neclare astăzi se vor clarifica. Stăpînirea temeinică a conţinutului lecţiilor şi preocuparea de a le prezenta cît mai clar şi sistematic, însuşirea cunoştinţelor pedagogice şi preocuparea de a le folosi creator în lecţii, vor duce zi de zi la realizarea de lecţii tot mai bune, ceea ce se va oglindi în nivelul cunoştinţelor economice ale elevilor noştri.

ОБУЧЕНИЕ ПОЛИТЭКОНОМИИ В СВЕТЕ ОБЩЕЙ ДИДАКТИКИ

(резюме)

В этой статье автор подчеркивает значение предмета политэкономии в школе для коммунистического воспитания учещихся; он дает также методические указания в связи с подачей политэкономии. В этом направлении автор указывает помимо общих вопросов урока и специфические вопросы предмета.

Важный вопрос, который подчеркивает автор в начале статьи это вопрос подготовки учителя к уроку с идеологической, политической и научной точки зрения, подготовк влияющая на уровень обучения согласно многостороннему развитию учащихся.

Другой важный вопрос это вопрос классификаций типологии урока политэкономии. В этом направлении автор дает ценные методические указания по повторению. Подчеркиваются главные моменты проведения урока и применяемые методы обусловленные моментом когда они применяются и вопросами требующих разъяснения.

L'ENSSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE POLITIQUE ET SES RAPPORTS AVEC LA DIDACTIQUE GÉNÉRALE

(Résumé)

Dans cet article l'auteur fait ressortir l'importance que l'enseignement de l'économie politique dans les écoles présente pour l'éducation communiste des élèves; il donne en même temps des indications méthodiques concernant les leçons d'économie politique. Dans ce sens, l'auteur indique, autre certains problèmes de la leçon en général, aussi des problèmes spécifiques de l'objet auquel il se réfère.

Un premier problème important, relevé par l'auteur au début de son article, est celui de la manière dont le professeur est préparé pour enseigner l'économie politique au point de vue idéologique, politique et scientifiuqe, préparation qui influence le niveau de l'enseignement ayant pour but l'éducation multilatérale des élèves.

Un autre problème, également impornat, est la classification de la typologie des leçons d'économie politique. Dans cette direction l'auteur donne des indications méthodiques précieuses, concernant les leçons de récapitulation annuelle, trimestrielle et de fin de chapitre.

En ce qui concerne la leçon de transmission des connaissances, on souligne aussi bien les phases principales de la leçon, que les méthodes qui peuvent être appliquées et qui sont déterminées par le moment où elles sont utilisées, ainsi que par les problèmes qu'il faut expliquer.

REALIZĂRI ÎN DOMENIUL DEFECTOLOGIEI ÎN UNIUNEA SOVIETICĂ

(orbi-surdo-muți, orbi și ambliopi)

Defectologia a căpătat în anii puterii sovietice o dezvoltarea continuă și multilaterală în toate domeniile de deficiențe, necunoscută în Rusia prerevoluționară.

Înainte de primul război mondial, în Rusia erau 45 000 copii surdo-muți, din care erau cuprinși în școlile speciale aproximativ 3 000 copii, iar în ajunul Marii Revoluții din 1917 din 28 600 copii orbi, numai 460 copii învățau în școlile speciale.[1]

După Marea Revoluție Socialistă din Octombrie rezolvarea problemelor asistenței, educării și profesionalizării deficienților este considerată ca o datorie de onoare a statului, exprimată în sistemul de legi și condițiile materiale corespunzătoare aplicării lor.

La acest aspect trebuie să adăugăm spiritul profund umanitar ridicat la accepțiunea de principiu, care caracterizează etica comunistă, respectul și dragostea față de om, față de personalitatea umană.

Scopul principal în educarea, reeducarea și profesionalizarea deficienților îl constituie integrarea acestora, după caz, în viața socială și în primul rînd în munca din producție.

Analiza atentă a profilului și a conținutului pe care îl are în prezent defectologia sovietică, învățămîntul special, cum și măsurile luate de statul sovietic în acest domeniu, ne oferă cîteva aspecte mai importante, care arată însăși linia de dezvoltare în acest domeniu.

Defectologia sovietică are un profund caracter științific, ceea ce permite ca de pe această bază să poată rezolva problemele complexe în diferitele domenii de deficiențe.

Caracterul științific al defectologiei sovietice își are cîteva surse mai importante:

— Tradițiile înaintate ale fiziologiei ruse și sovietice — operele lui I. M. Secenov, I. P. Pavlov, Botkin, L. S. Vîgotski, A. A. Uhtomskii, precum și lucrările fiziologilor și ale psihologilor care îmbogățesc ulterior patrimoniul fiziologiei și psihologiei științifice.

— **Gîndirea filozofică progresistă**, începînd cu democrații revoluționari ruși și continuînd cu contribuția adusă de materialismul dialectic în interpretarea și metodologia privind acest domeniu atît de complex.

La aceste surse fundamentale, care au determinat dezvoltarea defectologiei sovietice, trebuie amintită valorificarea gîndirii și experienței înaintate a acelora care au lucrat în trecut în domeniul defectologiei — A. A. Krogius în orbire, F. Rau și M. N. Logovski în surdo-mutitate și alții.

De pe aceste poziții, defectologia sovietică **s-a dezvoltat în luptă permanentă cu teoriile idealiste și a combătut curentele mecaniciste** ale vremii. Este suficient să amintim consecințele pe care le-a avut în domeniul oligofreno-pedagogiei absolutizarea eredității, sau atribuirea în mod greșit a rămînerii în urmă a copiilor hipoacuzici unor afecțiuni centrale cerebrale, fără să se țină seama de modificările secundare care survin în sistemul psihic în urma defectului primar.

---

[1] Sovetskaia pedagogika nr. 2/1958 — D. N. Diacikov: Razvitie Sovetskoi Defektologii za 40 Let., pag. 78.

Mai mult ca în oricare alt domeniu, aici, pedologia a exercitat un rol negativ, de aceea înlăturarea ei prin hotărîrile din 4 iulie 1936 a deschis şi defectologiei noi perspective de dezvoltare.

Spiritul ştiinţific al defectologiei sovietice orientează rezolvarea problemelor complexe privind planurile, programele şi manualele, metodele şi procedeele de învăţămînt potrivit particularităţilor psihice ale deficienţilor, orientează organizarea procesului de producţie şi perspectivele acestui proces în raport cu dezvoltarea tehnicii moderne, adaptarea lui la particularităţile deficienţilor, construirea de material didactic, mobilier special şi proteze, construirea de localuri de şcoli şi amenajarea întreprinderilor în care lucrează deficienţi potrivit particularităţilor deficienţei lor.

O asemenea concepţie grandioasă este posibilă prin faptul că există o puternică bază materială asigurată de stat şi forul ştiinţific care elaborează şi coordonează aceste probleme complexe — Institutul de defectologie al Academiei de ştiinţe pedagogice din Moscova.

Institutul de defectologie, condus de **profesorul Diacikov**, are în prezent peste 100 cercetători grupaţi pe secţii de deficienţe. Aici, ca şi la Leningrad sau în alte centre, lucrează oameni de ştiinţă ale căror cercetări sînt de mult cunoscute peste graniţele ţării.

In Uniunea Sovietică se dezvoltă reţeaua de şcoli, de grădiniţe şi creşe pentru acele deficienţe care mai prezintă o asemenea necesitate (slab-văzători, surdo-muţi etc.).

Ca rezultat al hotărîrilor Congresului al XX-lea al P.C.U.S., în învăţămîntul special se pune un accent deosebit pe legătura tot mai strînsă dintre şcoală şi viaţă. In acest scop, se acordă o importanţă deosebită învăţămîntului politehnic, creării unei baze materiale puternice care să ajute pregătirea multilaterală a elevilor şi profesionalizarea lor. Şcolile dispun de strunguri, maşini şi scule din cele mai moderne şi în cantităţi suficiente, dispun de maiştri cu o bună pregătire tehnică şi metodică. Un asemenea exemplu îl oferă — între altele — Şcoala de orbi nr. 1 din Moscova, unde, datorită învăţămîntului politehnic, elevii care trec în şcoala profesională de un an, au deja însuşite bazele tehnologice şi deprinderile pentru mînuirea maşinilor şi uneltelor moderne.

In Uniunea Sovietică profilaxia şi asistenţa socială sînt o problemă de stat, pentru care se cheltuiesc sume mari de bani. Principiul fundamental este de a încadra pe fiecare deficient şi invalid, atît cît este posibil, în viaţa socială, în munca productivă.

In prezent, 80% dintre invalizi lucrează în meserii potrivit particularităţilor invalidităţii lor [2].

Un rol important în rezolvarea problemelor complexe de educaţie, de profesionalizare şi integrare în producţie, îl au cele două asociaţii — Asociaţia orbilor şi Asociaţia surdo-muţilor, care dispun de importante resurse materiale proprii şi îşi pot permite asemenea acţiuni de mari proporţii.

Unul din aspectele esenţiale ale progresului învăţămîntului special îl constituie pregătirea cadrelor de specialişti în toate domeniile de deficienţe. In anul 1920, prima dată în lume, în statul sovietic s-a organizat învăţămîntul superior pentru pregătirea defectologilor [3].

Dacă în institute se desfăşoară munca de cercetare, elaborare a teoriei şi îndrumare a practicii pe baze ştiinţifice, facultatea de defectologie pregăteşte cadrele de specialişti în toate domeniile de deficienţe.

Organizată pe profil de limbă rusă şi defectologie, facultatea asigură absolvenţilor posibilităţi de lucru, ţinînd seama că plasarea în şcoli speciale nu poate fi nelimitată în condiţiile descreşterii numărului deficienţilor. Facultatea de defectologie, deşi păstrează contingenţele fireşti cu psihologia şi pedagogia, are planurile, programele şi cursurile structurate pe tipuri de deficienţe, ţinînd seama de problematica şi particularităţile fiecărei deficienţe.

Pentru a avea o imagine completă a posibilităţilor largi de pregătire şi calificare a cadrelor didactice, trebuie să arătăm că pregătirea cadrelor din producţie se face în facultatea de defectologie fără frecvenţă, sau prin cursuri special organizate

---

[2] La securité sociale en U.R.S.S. — Rapport de N. Mouravieva, Moscou, 1956.
[3] Sovetskaia Pedagogika nr. 2/1958, Op. cit., pag. 80.

în cursul verii, conferinţe, sesiuni ştiinţifice, cum şi printr-o bogată gamă de publicaţii de specialitate, îndeosebi în domeniul metodicilor de predare a diferitelor discipline.

După prezentarea succintă a cîtorva aspecte care definesc progresele în domeniul defectologiei şi asistenţei sociale, ne vom opri asupra unor realizări în problemele educării orbilor surdo-muţi, orbilor şi ambliopilor, extinderea unui articol obligîndu-ne să restrîngem deocamdată prezentarea la aceste trei tipuri de deficienţe.

*

Secţia orbi-surdo-muţi a Institutului de defectologie din Moscova este condusă de **profesorul Ivan Afanasievici Socoleanski.**

Activitatea acestei secţii este cunoscută în întreaga lume prin cele două cazuri devenite celebre: oarba surdo-mută Olga Scorohodova în vîrstă de 44 ani şi Iulia V. în vîrstă de 17 ani.

Olga Scorohodova, în prezent demutizată, este autoarea a două lucrări de o reală valoare ştiinţifică [4]. Lucrarea ei „Cum percep lumea exterioară" este tradusă pînă acum în 15 limbi, iar în prezent se traduce în limba engleză. Se ştie că talentul său literar era apreciat de Maxim Gorki, iar în prezent pentru lucrările sale Olga Scorohodova poate fi primită în Uniunea Scriitorilor, aşa cum arăta profesorul I. A. Socoleanski la sesiunea ştiinţifică din 25—27 martie 1958 a Institutului de defectologie din Moscova.

Posibilităţile de creaţie ale O. Scorohodova în beletristică, capacitatea de abstractizare şi generalizare în ştiinţă (cele două lucrări citate constituie un preţios material de documentare ştiinţifică în domeniul orbirii-surdo-mutităţii), arată valoarea pe care o prezintă folosirea unei metode ştiinţifice pentru educarea acestor deficienţi.

În prezent Olga Scorohodova intenţionează să-şi revizuiască lucrările şi să răspundă lui Helen Keller la lucrarea sa „Optimismul". Datorită muncii metodice desfăşurate în decursul anilor de profesorul I. A. Socoleanski, Olga Scorohodova, deşi are numai 3 analizatori normali, tactul cu funcţiile lui, analizatorul olfactiv şi analizatorul gustativ, se situează ca posibilităţi pe o treaptă superioară multora cu funcţia integrală a tuturor analizatorilor. Acesta este un exemplu strălucit al compensării în activitatea nervoasă superioară.

O vizită la O. Scorohodova acasă ne-a pus o problemă care îşi găsea mai puţin ilustrarea în lucrările sale citate aici: orbul-surdo-mut are senzaţia frumosului şi exprimă aceasta în mod obiectiv, asemenea celor cu văz şi auz?

Pierre Villey susţine că orbii nu au senzaţia frumosului vizual şi că impresiile în acest sens au un caracter pur subiectiv [5]. Logic ar fi ca la orbul surdo-mut, care cumulează două deficienţe, frumosul vizual să fie cu atît mai mult rupt de realitatea obiectivă.

Apartamentul O. Scorohodova, aranjat de dînsa, îţi oferă însă o altă impresie. Mobila, obiectele, bibelourile, fotografiile, iradiază armonie, o simetrie neobositoare, frumosul vizual exprimat într-un rafinament artistic asemenea celui exprimat de omul cu vedere. Trebuie să concludem privind această realitate că în raportul dintre subiectiv şi obiectiv în reflectarea frumosului vizual, posibilităţile de compensare la orbul-surdo-mut fac ca acesta să poată să trăiască şi să exprime frumosul vizual în mod obiectiv.

Despre posibilităţile de a cunoaşte stările psihice, de a-şi da seama de psihologia oamenilor cu care intră în relaţii, Olga Scorohodova vorbeşte încă în prima sa lucrare. Întîlnirea cu Olga Scorohodova ne-a lăsat o impresie puternică în acest sens. La un moment dat, într-o vorbire perfectă, dînsa atrage atenţia interlocutorului, care îi scria întrebările pe palmă, să se reculeagă căci este emoţionat şi aceasta îngreuiază

---

4 O. I. Scorohodova: Cum percep lumea exterioară.
O. I. Scorohodova: Cum percep şi reprezint lumea exterioară.

5 Pierre Villey: Le monde des aveugles — Essai de psychologie, pag. 6.

citirea întrebărilor. Era într-adevăr o stare de emoţie care se exprima în mişcările fine ale mîinii, pe care posibilităţile superioare ale percepţiei tactile şi de interpretare ale O. Scorohodova o traducea în mod corespunzător realităţii obiective.

Lipsa a doi analizatori fundamentali, văzul şi auzul, determină modificări funcţionale esenţiale în activitatea nervoasă superioară. Datorită însă interacţiunii dintre analizatori, în zonele analizatorilor existenţi din scoarţa cerebrală se desfăşoară o intensă activitate de analiză şi sinteză superioară a stimulilor din mediul înconjurător, ceea ce permite diferenţieri foarte fine ale acestora şi dezvoltarea treptată a capacităţii compensatorii.

Posibilitatea comutării nervoase în dinamica corticală a analizatorilor existenţi şi capacitatea tot mai largă integrativă a legăturilor nervoase în sistem, ca rezultat al educaţiei şi al raporturilor cu mediul, determină compensarea la un nivel superior a funcţiei analizatorilor pierduţi.

O. Scorohodova intră în relaţii cu cei din jurul ei pe calea dactilologiei (semnalizarea în palmă şi pe părţile laterale ale mîinii, părţile cu sensibilitate pronunţată), pe calea citirii în Braille sau citind în alfabetul curent cuvinte scrise tactil pe palmă. Stăpînind aceste mijloace de comunicare, Olgăi Scorohodova i se deschisese calea de a exprima stările sale subiective, de a descrie psihologia orbului-surdo-mut. Scorohodova vorbeşte în mod curent şi poate susţine în mod documentat discuţii cu caracter ştiinţific timp de ore.

Cel de-al doilea caz este Iulia V., o fetiţă inteligentă care şi-a însuşit în 2 ani şi jumătate deprinderile civilizate, compune liber şi scrie în Braille. Ea are peste 400 compuneri pe care singură şi le corectează. Greşelile pe care le mai face ţin de însuşirea structurii gramaticale, care este de fapt partea cea mai grea în însuşirea vorbirii la orbul surdo-mut.

Iulia nu foloseşte încă corect terminaţiile cazurilor şi conjuncţiile, dar punctuaţia şi-a însuşit-o încă din anul 1957. Ceea ce impresionează în mod deosebit este arta şi precizia dimensiunilor cu care lucrează în plastilină obiectele pe care le cunoaşte în raporturile sale cu lumea. (Peste 1 000 de obiecte cu 10 000 de piese, care intră în componenţa de detaliu a acestor obiecte, îmbogăţesc colecţia lucrărilor secţiei orbi-surdo-muţi).

Ţinînd seama de posibilităţile Iuliei de abstractizare şi generalizare, profesorul Socoleanski intenţionează să orienteze munca cu această oarbă-surdo-mută în domeniul matematicilor.

Arătăm aici că realizările acestea, care uimesc, sînt posibile datorită concepţiei şi metodei folosite în educare. Plecînd de la învăţătura lui I. P. Pavlov despre interacţiunea celor două sisteme de semnalizare şi importanţa pe care o are primul sistem de semnalizare (senzaţii, percepţii şi reprezentări) în dezvoltarea limbajului şi gîndirii, cu funcţia de generalizare şi abstractizare a realităţii, profesorul I. A. Socoleanski în metoda sa de lucru atribuie în mod just acestei interacţiuni un rol considerabil în educarea orbului-surdo-mut.

Întemeiat pe aceste premize, punctul de plecare în munca cu orbul-surdo-mut îl constituie introducerea acestuia în mediul înconjurător şi stabilirea de relaţii fine, nemijlocite, cu obiectele prin analizatorii existenţi. Însuşirea limbajului scris şi vorbit este etapa ultimă a acestei activităţi.

Poziţia filozofică pe care se situează prof. Socoleanski în folosirea metodei sale, o constituie raportul ce se stabileşte între treapta senzorială şi treapta logică exprimat prin teoria leninistă a reflectării. Rezultatele obţinute de profesorul I. A. Socoleanski confirmă valoarea concepţiei materialist-dialectice în crearea unei metodologii ştiinţifice în acest domeniu.

Etapa contactului cu lumea, stabilirea de relaţii nemijlocite cu obiectele şi fenomenele, este considerată în practică ca cea mai importantă pentru întreaga dezvoltare ulterioară a orbului surdo-mut şi ea poate dura ani de zile. Cunoaşterea concretă a realităţii, formarea de percepţii şi reprezentări este „legea de fier", cum o caracterizează profesorul Socoleanski.

In etapa următoare se trece la stabilirea legăturilor între obiecte, stări şi gesturi care le exprimă. Se trece apoi de la gest la semnul dactil şi confruntarea lor cu obiectul. O importanţă deosebită trebuie acordată gestului ca formă expresivă şi operativă în această perioadă.

După aceste etape, în care orbul-surdo-mut își însușește treptat un vocabular minim, se trece la însușirea scrierii în Braille la mașină și de mînă.

Însușirea scrierii prezintă o deosebită importanță întrucît prin scris orbul-surdo-mut poate să redea stările sale subiective și să-și lărgească relațiile cu cei din jur.

Obiectivul ultim și fundamental îl constituie însușirea vorbirii curente, bază a însușirii cunoștințelor, a umanizării. Acest fapt este posibil numai pe baza unui conținut de percepții și reprezentări despre lumea înconjurătoare.

În însușirea vocabularului, la început se dau substantivele și numai apoi verbele, iar verbele se dau în propoziții simple, exprimînd situații concrete, ca de exemplu: „Iulia stă jos", „Iulia mănîncă".

În procesul însușirii cuvintelor, trebuie ca acestea să se dea în contexte și nu izolat și să exprime stări afective pozitive, vii. Cuvintele abstracte se însușesc, cum este și firesc, mult mai greu. Treptat se trece apoi la însușirea structurii gramaticale, care este partea cea mai dificilă a acestei activități. Fiecare etapă își are organizarea și procedeele sale speciale, iar succesiunea etapelor nu poate fi intervertită. Este complet greșit, dacă nu absurd, să începi munca de educare prin însușirea directă a vorbirii.

Este cunoscut cazul americanei Helen Keller, oarbă-surdo-mută, despre care Pierre Villey afirmă că în 2 luni și jumătate și-ar fi însușit scrierea și citirea în Braille, iar limba engleză într-o lună, însușindu-și o cultură superioară și devenind autoare a cîtorva lucrări. Pierre Villey este obligat însă să spună în lucrarea sa: „Scepticii arată că Helen Keller nu este decît un roman, o capodoperă a blufului american, că ideile sale sînt foarte sărace pentru a alimenta o gîndire și o voință normală" [6].

Dacă totuși, celebra Helen Keller a scăpat de o totală lipsă de perspectivă intelectuală este numai datorită unor împrejurări întîmplătoare, arată prof. Socoleanski în prefața pe care a scris-o pentru cartea Olgăi Scorohodova „Cum percep lumea exterioară".

Rezultatele obținute cu aceste cazuri celebre — Olga Scorohodova și Iulia V. — îl arată pe profesorul I. A. Socoleanski nu numai ca un mare metodician, dar și ca un mare deschizător de drumuri în domeniul orbilor-surdo-muți.

*

Secția de tiflopedagogie (orbi și ambliopi) este condusă de M. I. Zemțova, avînd în componența ei și laboratorul de tiflotehnică din Sverdlovsk.

Pentru desfășurarea cercetărilor și experiențelor, secția are două școli de bază: Școala medie internat nr. 1 pentru orbi din Moscova, condusă de profesorul M. S. Miakotin și Școala internat nr. 5 pentru slab-văzători, condusă de profesoara E. F. Popova.

Colectivul acestei secții desfășoară munca pe un front foarte larg, îmbrățișînd cercetarea și soluționarea problemelor complexe ale orbirii și slab-văzătorilor, începînd cu problemele învățămîntului și încheind cu problemele muncii în producție.

Trebuie subliniat că munca secției, prin rezultatele ei, are un caracter normativ atît pentru procesul de învățămînt cît și pentru procesul de producție. Ministerul Învățămîntului, uzinele și fabricile unde lucrează orbi, preiau și valorifică datele științifice ale cercetărilor secției.

Una din lucrările științifice, fundamentale în domeniul orbirii, care orientează soluționarea problemelor, este lucrarea lui M. I. Zemțova: „Căile compensației în orbire", lucrare de doctorat, premiată de Academie [7]. Autoarea abordează una din cele mai importante probleme în domeniul orbirii, dar și cea mai dificilă — compensația la orbi.

Luînd poziție împotriva teoriilor biologizante și mecaniciste din tiflopedagogia apuseană, printr-o analiză adîncă a activității nervoase superioare, a funcției analizatorilor la orbi, analiză făcută de pe pozițiile fiziologiei științifice, autoarea respinge ideea potrivit căreia compensația ar fi un proces închis, static, care s-ar desfășura de la sine pe canavaua condițiilor biologice. Ea demonstrează, printr-o analiză fină a datelor fiziologice și a bogăției de date experimentale și observări culese într-o acti-

[6] Pierre Villey, Op. cit., pag. 7.

[7] M. I. Zemțova: Puti Kompensații Slepoti, Moscova, 1956.

vitate de 20 de ani în acest domeniu, că, compensaţia este un proces dinamic, desfăşurat prin însăşi dinamica corticală, prin interacţiunea şi procesul de comutare al analizatorilor, condiţionat nu numai de aceste realităţi, ci îndeosebi de influenţele permanente cărora este supus organismul, de educaţie în sensul cel mai larg al cuvîntului şi de activitate, de munca în producţie. Compensaţia în afara activităţii, a muncii, nu poate fi concepută.

Pe baza acestui punct de vedere ştiinţific cîştigat, lucrarea deschide noi perspective şi aduce noi soluţii în organizarea muncii instructiv-educative şi în activitatea de profesionalizare a orbilor.

Pe baza concluziilor lucrării şi a recomandărilor făcute de secţia de tiflopedagogie Ministerului Învăţămîntului şi Asociaţiei orbilor, asistăm la o serie de modificări în planurile şi programele de învăţămînt cum şi în organizarea condiţiilor de lucru în şcoli şi în producţie.

Un eveniment de o importanţă deosebită pentru dezvoltarea defectologiei l-a constituit sesiunea ştiinţifică a Institutului de defectologie din 25—27 martie 1958, sesiune ce poate fi considerată un adevărat salt calitativ în munca imediată şi de perspectivă în învăţămîntul orbilor şi ambliopilor şi în problemele profesionalizării lor, ca şi în celelalte domenii de deficienţe. Sesiunea reflectă traducerea în viaţă a directivelor Congresului al XX-lea al P.C.U.S. privind accentuarea legăturii dintre şcoală şi viaţă.

Cercetătorii din institute şi cadrele didactice cu o bogată experienţă, precum şi invitaţii de peste hotare, au dezbătut problemele teoretice şi practice în perspectiva transformărilor continui ce se petrec în statul socialist.

Sesiunea a pus probleme noi şi a adus soluţii noi în rezolvarea lor.

Astfel, reorganizarea profilului şi conţinutului învăţămîntului orbilor şi ambliopilor va trebui să corespundă pe de-a întregul pregătirii acestor deficienţi pentru munca în producţie şi cerinţelor mereu sporite ale vieţii social-culturale. Se studiază problemele pregătirii profesionale a elevilor şi absolvenţilor, în care scop s-a redactat un prospect care este în prezent în studiul cadrelor didactice cu experienţă bogată.

Se va lărgi cercul de profesiuni existente atît pentru orbi cît şi pentru slab-văzători, punîndu-se accent pe pregătirea lor pentru a face faţă condiţiilor tehnicii moderne (banda rulantă etc.). Sistemul actual de practică în producţie a elevilor trebuie pus de acord cu profilul de perspectivă al pregătirii lor profesionale.

O atenţie deosebită se va acorda şi pe mai departe învăţămîntului politehnic, dotării şcolilor cu maşini unelte, scule şi pregătirii specialiştilor.

Este necesară elaborarea unei didactici speciale care să plece de la particularităţile fiziologice şi psihologice ale copilului orb, întrucît adaptarea didacticii din şcoala de masă nu corespunde.

Metodele şi procedeele de învăţămînt vor trebui îmbogăţite, lărgindu-se posibilitatea unui învăţămînt intuitiv pentru a se evita pe de-a întregul formalismul în predarea lecţiilor.

În acest scop, între alte măsuri, s-a introdus deja tiflografia şi ea va putea fi lărgită în redactarea manualelor Braille prin scheme, tablouri, grafice anexate la texte, în scopul concretizării problemelor tratate. Perspective noi deschide tiflografia în predarea matematicilor, unde se şi fac aplicări în prezent, în istoria artelor ş. a.

Se lucrează în prezent la un îndrumător despre munca în şcoala de orbi, lucrare ce cuprinde 6 capitole, elaborată de Institutul de defectologie şi cadre didactice cu o bogată experienţă în învăţămîntul orbilor.

În urma studiului întreprins, V. S. Sverlov, doctor în tiflopedagogie din Leningrad, cere reducerea stiftului la Braille de la $7\frac{1}{2}$ cît este în prezent la 6 mm, dimensiune optimă, dovedită experimental, pentru perceperea tactilă la citit.

Condiţiile tehnice în care apar lucrările în Braille au pus şi problema hîrtiei. Specialiştii sovietici acordă interes foii din masă plastică, care prezintă o serie de calităţi: are o rezistenţă mai mare în timp a punctelor şi deci prelungirea uşurinţei de diferenţieri fine la citit de către orbi, este igienică, putîndu-se spăla şi dezinfecta, prezintă un volum mult redus faţă de cel al hîrtiei.

Dacă în domeniul orbirii particularitatea acestei deficienţe creează condiţii mai omogene de lucru în cadrul grupei sau clasei de elevi, fapt ce se reflectă în succesele în munca cu orbii, slab-văzătorii prezintă o situaţie deosebită.

Particularităţile fiziologice şi psihologice ale slab-văzătorilor impun individualizarea muncii în procesul de învăţămînt şi a condiţiilor materiale: lumina, unghiul de înclinare la citit al pupitrului, lupele folosite, ochelarii etc., care pot să difere nu numai în cadrul aceleiaşi grupe de elevi, dar şi de la caz la caz.

Diferenţele care se creează între orbi şi ambliopi în procesul de învăţămînt ne-au fost puse în lumină de observările făcute simultan la două clase I de orbi şi ambliopi.

Pe lîngă Şcoala nr. 1 pentru orbi din Moscova funcţionează şi o clasă I de ambliopi. Faptul acesta oferă posibilităţi experimentale şi observaţii comparative asupra psihologiei şi asupra desfăşurării procesului de învăţămînt la cele două categorii de deficienţi. Observările au arătat că în aceleaşi condiţii de învăţămînt ambliopii trebuie să facă eforturi sporite, că în timp ce orbii citesc curent în Braille, la aceeaşi lecţie ambliopii silabisesc, că în general ritmul de formare a stereotipiei dinamice la citirea în Braille este mult crescut faţă de ritmul formării stereotipiei dinamice pentru citirea de către ambliopi, la care trebuie să ţinem seamă de energia cheltuită şi de apariţia oboselii premature.

Cercetările ce se fac în problemele ambliopiei abordează aspecte de fiziologie, psihologie, pedagogie, metodică, condiţiile dotării materiale a şcolilor şi problemele profesionalizării şi ale igienii muncii acestor deficienţi.

Învăţămîntul ambliopilor este relativ tînăr. În 1932 a luat fiinţă prima şcoală la Leningrad, deşi clase de slab-văzători funcţionau pe lîngă şcolile de masă sau orbi. În prezent, pe lîngă reţeaua existentă, în planul de perspectivă se prevede creşterea numărului de şcoli pentru slab-văzători.

Şcoala internat nr. 5 pentru slab-văzători din Moscova, condusă de E. F. Popova, este organizată şi dotată după cerinţele pedagogice moderne, potrivit particularităţilor acestor deficienţi. Ca şi Şcoala internat nr. 1 pentru orbi de sub conducerea lui M. S. Miakotin, şcoală care în acest an împlineşte 77 ani de existenţă, Şcoala nr. 5 poate constitui un model sub raportul dotării materiale şi al organizării procesului de învăţămînt. Sălile sînt spaţioase, cu coridoare largi şi foarte bine iluminate natural, dispunînd de o repartizare care economiseşte deplasarea elevilor. Lumina artificială este riguros calculată după cerinţele igienii vederii slabe şi se face prin becuri şi reflectoare mate. Se folosesc pupitre speciale, după modelul conceput la Institutul Helmholz, ale căror feţe pot lua poziţii în unghiuri diferite după cerinţele vederii elevilor, pentru a se evita eforturile premature.

Principiul fundamental în munca cu slab-văzătorii este de a păstra atît cît este posibil resturile de vedere. Plecînd de la acest principiu, acele activităţi din cadrul procesului de învăţămînt care cer un efort mai mare analizatorului vizual, nu depăşesc în medie 10—15 minute, după care se fac scurte pauze reconfortante de 1—2 minute.

Materialul didactic, metodele şi procedeele ce se folosesc în procesul de învăţămînt, caută să antreneze, de la caz la caz, şi funcţia celorlalţi analizatori pentru a nu obosi prematur analizatorul vizual. În acelaşi scop, în cadrul lecţiilor sau în activităţile individuale, se pune un accent deosebit pe formele orale de activitate, însă fără implicarea văzului.

*

O privire de ansamblu asupra realizărilor în domeniul defectologiei şi asupra perspectivelor ei de dezvoltare, aşa cum se desprinde şi din dezbaterile celor două sesiuni ştiinţifice, duce la cîteva concluzii:

Defectologii sovietici acordă o deosebită atenţie lărgirii continue a cercetărilor asupra bazelor naturalist-ştiinţifice în domeniul fiecărei deficienţe şi aplicării cercetărilor, în unitate cu condiţiile instructiv-educative şi de muncă, în familie, şcoală şi întreprinderi, pentru a se realiza atît cît este posibil compensarea şi integrarea activă a deficienţilor în viaţa socială, în procesul de producţie.

Defectologia sovietică, datorită tradiţiilor ştiinţifice ale fiziologiei şi psihologiei materialiste şi orientării date de concepţia filozofică materialist-dialectică are ca trăsătură esenţială optimismul pedagogic.

Defectologii sovietici au dovedit că în domeniul oricărei deficienţe, dacă se lucrează pe baza legilor obiective ale activităţii nervoase superioare care condiţionează procesul de compensare, printr-o perseverentă şi metodică activitate instructiv-educativă şi prin muncă, copilul deficient poate fi recuperat şi redat societăţii ca factor productiv.

Fără a nega rolul factorului biologic, defectologia sovietică acordă un rol determinant sistemului şi metodelor instructiv-educative, prin care, chiar în cazurile grele, se pot obţine rezultate pozitive. Ca rezultat al acestei concepţii sînt progresele impresionante realizate în toate domeniile de deficienţe.

Prin concepţia, metodele şi realizările sale, defectologia sovietică oferă exemple şi perspective noi pentru defectologia de pretutindeni.

DORIN DAMASCHIN
Lector la catedra de psihologie
a Universităţii „C. I. Parhon"

ASPECTE DIN LUPTA PARTIDULUI COMUNIST CHINEZ PENTRU DEZVOLTAREA UNEI ŞCOLI DEMOCRATE ŞI A UNEI PEDAGOGII MARXISTE*

În cei 9 ani care au trecut de cînd China Populară, sub conducerea Partidului Comunist Chinez, a păşit pe drumul construirii socialismului, în domeniul învăţămîntului s-au obţinut mari succese, ca urmare a transformărilor socialiste care au avut loc în economie şi în viaţa social-politică a ţării.

In vechea Chină învăţămîntul avea un caracter feudal şi burghez şi era pus în slujba unui mic număr de oameni care constituiau clasa conducătoare şi care urmăreau servirea intereselor imperialismului şi înrobirea poporului. Aproape 80% din populaţie, iar în unele regiuni chiar 90%, era analfabetă.

Partidul Comunist Chinez a acordat întotdeauna o deosebită atenţie problemelor de educaţie şi instruire. Încă din timpul războiului revoluţionar împotriva regimului gomindanist şi al războiului antijaponez de eliberare naţională, Partidul Comunist Chinez a creat în raioanele eliberate un nou sistem de învăţămînt public cu caracter revoluţionar-democratic.

După eliberarea ţării, pentru ca învăţămîntul public să corespundă noilor sarcini cerute de dezvoltarea economiei socialiste şi să poată pregăti cadre necesare construirii socialismului, a fost necesar să se înfăptuiască o reformă fundamentală în acest domeniu. S-a aprobat un nou plan de învăţămînt, noi programe, noi manuale. S-au îmbunătăţit metodele de predare şi pregătirea politico-ideologică a cadrelor didactice. Principiile care au stat la baza noului sistem de învăţămînt au fost: ideologia comunistă, democratismul, caracterul ştiinţific, unitatea dintre teorie şi practică.

Realizări mari s-au obţinut în privinţa lichidării analfabetismului. Numai în anul acesta peste 40 milioane de oameni au învăţat carte, iar în 156 regiuni ale ţării analfabetismul a fost complet lichidat.

Pentru prima oară în istoria ţării s-a oferit maselor largi populare posibilitatea de a cuceri culmile ştiinţei, de a dobîndi o înaltă calificare în diferitele ramuri ale culturii şi economiei naţionale. S-a schimbat componenţa socială a elevilor şi studenţilor. Dintre elevii care au frecventat învăţămîntul mediu în anul şcolar trecut, peste 66% sînt fii de muncitori şi ţărani, iar dintre elevii care au urmat cursurile şcolilor elementare peste 80% sînt copii de muncitori şi ţărani.

---

* Pentru elaborarea acestui articol s-au consultat următoarele materiale: Van Te: „Ştiinţa pedagogică a Chinei Populare în avînt" (Sovetskaia pedagoghika nr. 2/1957, pag. 94—105); T. N. Anastasieva: „Lupta pentru o şcoală nouă şi pentru pedagogia marxistă în Republica Populară Chineză în etapa actuală" (Sovetskaia pedagoghika nr. 9/1958, pag. 126—139); V. Lazarev: „Lupta împotriva elementelor de dreapta în R. P. Chineză — luptă pentru socialism" (Kommunist — traducerea revistei sovietice — nr. 5/1958, pag. 106—123).

De asemenea s-au înființat școli elementare muncitorești-țărănești cu durata de 2—3 ani, școli medii muncitorești-țărănești cu durata de 3—4 ani, precum și școli elementare și medii pentru elevi care nu părăsesc producția, în care sînt primiți muncitori și țărani tineri și adulți.

S-a dezvoltat cu o repeziciune uimitoare rețeaua de școli de toate gradele. În anul școlar trecut în cele 529 033 școli elementare au învățat peste 67 milioane copii, iar școlile medii au fost urmate de 5 950 000 elevi. Numai în perioada 1952—1957 din institutele de învățămînt superior au ieșit 269 000 de absolvenți, acest număr depășind numărul total al absolvenților care au terminat instituțiile de învățămînt în perioada 1912—1947, adică în 36 de ani. Instituțiile de învățămînt superior pregătesc specialiști în peste 300 specialități, ca de exemplu folosirea pașnică a energiei atomice, electronica industrială, semiconductorii, construirea de utilaj minier, laminarea oțelului, geochimia etc., multe din aceste specialități nefiind nici măcar cunoscute în vechea Chină.

Studenților din familiile de muncitori și țărani li se acordă avantaje la admiterea în învățămîntul superior, cît și la obținerea burselor.

Pentru pregătirea cadrelor din rîndul minorităților naționale, a fost înființat la Pekin Institutul central al minorităților naționale și s-a construit o largă rețea de școli în care predarea se face după manuale alcătuite în limba fiecărei naționalități — coreeană, uigură, tibetană etc.

În condițiile de impetuos avînt în care se dezvoltă învățămîntul de toate gradele, crește un tineret disciplinat și organizat, care năzuiește spre o însușire cît mai profundă a cunoștințelor și care participă activ la munca întregului popor, străduindu-se să traducă în viață apelul adresat de tovarășul Mao Tze-dun activului Uniunii Tineretului: „să învețe bine, să muncească bine, să-și îngrijească bine sănătatea".

Toate aceste succese obținute în domeniul învățămîntului, se datoresc și dezvoltării pedagogiei chineze care a deschis un drum nou muncii instructiv-educative din școli.

În condițiile Chinei semi-feudale și semi-coloniale, în calea dezvoltării științei, inclusiv a științei pedagogice, au stat piedici enorme, deoarece întreaga pedagogie se baza pe idealism. În China au cunoscut o largă răspîndire teoriile pedagogice idealiste germane și japoneze, iar după primul război mondial, o dată cu expansiunea imperialismului american, pozițiile cheie în pedagogia chineză au fost ocupate de pedagogia pragmatică americană. Pragmatismul a exercitat o influență foarte puternică nu numai asupra întregii practici pedagogice, ci și asupra activității științifice de cercetare în acest domeniu.

Îndată după crearea Partidului Comunist Chinez (anul 1920), lucrătorii din învățămînt și oamenii de știință revoluționari, membri de partid, au început să studieze și să prelucreze, sub conducerea partidului, teoria pedagogică pe baza ideologiei marxist-leniniste. O deosebită contribuție la dezvoltarea teoriei și practicii educației au adus-o documentele de partid și lucrările tov. Mao Tze-dun, în care există multe păreri cu privire la problemele educației intelectuale, morale, fizice, estetice, precum și cu privire la îmbinarea învățămîntului cu munca productivă. Un important izvor de îmbogățire a teoriei pedagogice l-a constituit, în anii războaielor civile, experiența organizării învățămîntului public în bazele de sprijin revoluționare și în regiunile guvernate de puterea populară.

O dată cu eliberarea țării și cucerirea puterii politice de către popor, sub îndrumarea partidului, eforturile pedagogilor înaintați au fost îndreptate spre dezvoltarea pedagogiei chineze, în așa fel încît aceasta să poată fi o teorie științifică activă, care să lumineze calea practicii pe tărîmul înfăptuirii educației tinerei generații. O contribuție de seamă în acest domeniu a adus-o dezvoltarea tradițiilor progresiste ale pedagogiei chineze precum și studierea sistematică a experienței școlii și pedagogiei sovietice. Ideologia marxist-leninistă a ocupat o situație dominantă în teoria și practica pedagogică. Cercetările științifico-pedagogice se desfășoară pe o scară largă. În toate institutele de învățămînt pedagogic superior s-au creat cabinete de cercetări științifice în domeniul pedagogiei, psihologiei, istoriei pedagogiei etc., iar numărul cadrelor de lucrători științifici în domeniul științelor pedagogice atinge cifra de 1 000 oameni.

R. P. Chineză a obținut succese mari în construirea bazelor socialismului. În desfășurarea construcției socialiste poporul chinez trebuie să învingă și unele difi-

cultăți și să respingă acțiunile dușmanului de clasă. Speriate de victoria hotărîtoare obținută în cursul anului 1956 în revoluția socialistă pe frontul economic, elementele de dreapta, din care majoritatea o formau reprezentanții părții celei mai reacționare a burgheziei naționale și a intelectualității burgheze, au încercat în 1957 să zădărnicească, prin acțiunile lor contrarevoluționare, înaintarea poporului chinez pe drumul socialismului.

Pe frontul cultural elementele de dreapta s-au ridicat împotriva ideologiei marxiste și a rolului conducător al partidului comunist în știință și învățămînt, în literatură și artă.

Elementele de dreapta au primit o lovitură zdrobitoare din partea clasei muncitoare. Partidul Comunist Chinez a condus lupta maselor populare împotriva dușmanilor socialismului demascînd esența contrarevoluționară a problemelor ideologice și politice ridicate de aceștia. Mișcarea pentru reglementarea stilului de muncă desfășurată în 1957, care a avut drept scop să intensifice munca împotriva birocratismului, sectarismului și subiectivismului și care a contribuit la creșterea conștiinței politice a maselor populare, precum și lupta împotriva elementelor de dreapta, au marcat o victorie hotărîtoare obținută pe frontul politic și ideologic.

Lupta pentru o școală nouă socialistă, pentru continua dezvoltare a pedagogiei științifice în R. P. Chineză se duce în mod permanent. În ultimii ani s-au pus în discuție cu o deosebită ascuțime o serie de probleme a căror rezolvare prezintă o deosebită importanță pentru teoria pedagogică.

Astfel, **problema privind dezvoltarea multilaterală a personalității cît și educația potrivit cu particularitățile individuale** a dat naștere unei lupte ideologice acute, în decursul căreia s-au ciocnit concepțiile proprii pedagogiei marxiste și concepții care vădesc influența pedagogiei idealiste.

Se știe că în societatea socialistă scopul educației tinerei generații îl constituie dezvoltarea multilaterală a personalității. Ținînd seama de indicațiile date în acest sens de Partidul Comunist Chinez și de Guvernul Popular, cadrele didactice au obținut rezultate bune în înlăturarea unilateralității educației burgheze, însă în același timp s-au făcut și unele greșeli și denaturări. Unele cadre didactice au privit dezvoltarea multilaterală ca uniformă și au căutat să educe la fel pe toți elevii, ignorînd particularitățile, interesele și aptitudinile individuale. Crezînd că dezvoltarea multilaterală a elevilor se realizează numai prin înarmarea acestora cu cunoștințe, neglijau sarcinile formării calităților morale și ale dezvoltării forțelor spirituale și fizice ale copiilor.

Cauza principală a acestei tendințe dăunătoare a fost dogmatismul și formalismul unor lucrători din domeniul pedagogiei și învățămîntului care nu înțelegeau unitatea dialectică dintre general și particular, unitatea diferitelor laturi ale educației.

Unii lucrători din domeniul învățămîntului, profitînd de criticile juste aduse dogmatismului și formalismului manifestat în problema privind dezvoltarea multilaterală a elevilor, au încercat să-și realizeze planurile lor revizioniste. Situîndu-se pe poziții idealiste, ei au căutat să arate că dezvoltarea multilaterală este în contradicție cu interesele personalității și au încercat să defăimeze teoria educației socialiste. În felul acesta problema cu privire la căile de realizare a dezvoltării multilaterale a personalității a devenit obiectul unei discuții largi. În multe din articolele publicate în presă și în cuvîntările ținute, participanții la discuție au combătut pe acei care, în mod metafizic, au opus dezvoltarea calităților comune pentru toți elevii dezvoltării particularităților individuale, au opus intereselor societății interesele personale și au negat rolul conducător al educației în dezvoltarea personalității.

În același timp, în dezbaterile privind dezvoltarea multilaterală și individuală a personalității s-au purtat discuții și despre căile concrete pentru realizarea educației tinerei generații și în primul rînd despre **conținutul învățămîntului.**

S-a recunoscut necesitatea de a se lichida supraîncărcarea elevilor și de a se lua măsuri practice în acest sens prin revizuirea planurilor de învățămînt și a programelor școlii medii, însă și în acest domeniu, alături de criticile juste în unele propuneri s-a strecurat și tendința spre practicism, spre specializare îngustă și subaprecierea învățămîntului științific general pe scară largă.

În privința introducerii furcației, în rîndul lucrătorilor învățămîntului nu există deocamdată unitate de vederi. Unii pedagogi consideră că furcația este calea potrivită

pentru realizarea educației potrivit cu particularitățile individuale ale elevilor, iar alții argumentează că experiența din trecut dovedește că aplicarea furcației în școlile din China nu a dat rezultatele dorite. Totuși, majoritatea pedagogilor consideră că trebuie să se studieze cu multă atenție problema privind posibilitatea introducerii furcației în școală.

În cuvîntarea rostită în februarie 1957 la ședința Consiliului Suprem de Stat al R. P. Chineze și apoi publicată în iunie 1957 „Despre problema unei juste rezolvări a contradicțiilor din rîndurile poporului", tov. Mao Tze-dun a definit linia partidului și a statului popular în domeniul educației, subliniind că trebuie să se asigure dezvoltarea elevilor din punct de vedere moral, intelectual și fizic pentru ca aceștia să devină oameni ai muncii civilizate care să posede conștiința socialistă. În felul acesta, lucrarea citată a adus o contribuție deplină la lămurirea problemei despre educația multilaterală a personalității.

O altă problemă mult discutată în domeniul teoriei pedagogice și al practicii școlare este aceea a **îmbinării învățămîntului cu munca productivă, a educației prin muncă a elevilor.** Datorită rămășițelor vechii ideologii feudale și burgheze, mulți profesori, părinți și elevi continuă să desconsidere munca fizică. În articolul său „Educația și învățămîntul trebuie îmbinate cu munca productivă", publicat în ziarul „Hunți" (Steagul Roșu), organ teoretic al C.C. al Partidului Comunist Chinez, tov. Lu Ting i arată că principiul îmbinării învățămîntului cu munca productivă a fost preconizat de partid încă din anul 1934. În anul 1954, cînd s-a terminat perioada de refacere economică și era în curs de înfăptuire primul plan cincinal, partidul a ridicat din nou această problemă. În cursul anului școlar 1955—1956, școlile din China au obținut unele realizări în această privință. În predarea obiectelor privind bazele științelor s-a pus un accent mai mare pe legătura dintre teorie și practică, s-au organizat loturi școlare experimentale, vizite la întreprinderi, s-a intensificat participarea elevilor la munca de folos obștesc — sădirea pomilor, lichidarea analfabetismului etc.

În anul 1956, sub influența elementelor de dreapta, problema educației prin muncă a fost neglijată. Cîțiva așa-zișii teoreticieni au încercat să demonstreze că învățămîntul politehnic nu corespunde condițiilor și nevoilor reale ale Chinei, vădind în felul acesta disprețul lor pentru munca fizică, concepția lor greșită că s-ar putea realiza sarcinile educației numai prin munca intelectuală.

Această abatere de la învățătura marxist-leninistă cu privire la educația comunistă a elevilor a fost combătută cu hotărîre. La adunarea reprezentanților populari din întreaga Chină, ținută în iunie 1957, tov. Ciu En-lai a arătat că „trebuie să explicăm foarte limpede tuturor studenților că țara noastră are un viitor fericit numai pentru că a devenit stăpîn poporul muncitor, pentru că munca este lucrul cel mai glorios și pentru că tocmai muncitorii și țăranii sînt cei care au în față viitorul cel mai frumos". De principiul educării elevilor în așa fel încît să înțeleagă necesitatea de a munci în producția industrială și agricolă s-a ocupat și editorialul din 8 aprilie 1957 al ziarului „Jenminjibao", iar în presa pedagogică au apărut numeroase articole referitoare la această problemă. De asemenea un aport serios în această privință a adus și cartea pedagogului Van Te intitulată „Cum să realizăm educația prin muncă".

Încă din anul școlar trecut s-au luat o serie de măsuri pentru realizarea învățămîntului politehnic. În anul școlar 1958—1959 s-au prevăzut pentru toate clasele școlii medii cîte 2 ore săptămînal pentru studierea noului obiect de învățămînt — munca productivă — s-au prevăzut ore pentru munca fizică și pentru vizite în producție.

În cursul anului 1956 s-au purtat vii dezbateri și în legătură cu **problemele de educație morală și în special cu problema educației în colectiv, pentru colectiv și prin colectiv, cu problema relațiilor dintre colectiv și disciplină, dintre colectiv și personalitate.**

În activitatea depusă pentru închegarea colectivului de elevi, unele cadre didactice au redus educația în colectiv la acțiuni în comun (se cerea de la elevi să meargă neapărat împreună la cinematograf, să pregătească lecțiile împreună cu toată clasa, să citească numai acele cărți pe care le citește întreaga clasă, fundele de la coadele fetelor să fie toate la fel). În același timp, se neglija crearea unei atmosfere

de sprijin şi ajutor reciproc, se neglija formarea unei opinii a colectivului de elevi, iar viaţa elevilor în colectiv devenea monotonă. Aceste greşeli au fost criticate în coloanele ziarului „Tziaoşibao" de numeroşi profesori şi directori ai şcolilor medii.

Unii lucrători din domeniul învăţămîntului şi pedagogiei, fiind influenţaţi de ideologia individualistă burgheză şi mic burgheză, au folosit critica justă adusă exageratei reglementări a vieţii elevilor pentru a susţine că educaţia prin colectiv exclude dezvoltarea personalităţii elevilor. Unele cadre didactice neştiind să rezolve just problema corelaţiei dintre libertate şi disciplină, dintre colectiv şi personalitate, au afirmat, conducîndu-se după aşa-zisele teorii ale elementelor burgheze de dreapta privind „democraţia absolută", că disciplina contrazice libertatea şi astfel au renunţat în genere la activitatea educativă şi la cerinţele faţă de elevi. Demascînd esenţa de clasă a acestor teorii, în lupta dusă împotriva revizionismului, a elementelor burgheze de dreapta, Partidul Comunist Chinez a arătat că în societatea socialistă interesele colectivului şi ale personalităţii, disciplina şi libertatea sînt legate organic între ele, se îmbină dialectic. În aceeaşi direcţie se desfăşoară această luptă şi pe tărîmul teoriei şi practicii pedagogice.

Sub îndrumarea Partidului Comunist Chinez, pedagogia chineză se dezvoltă în lupta împotriva rămăşiţelor pedagogiei feudale şi burgheze, în lupta pentru zdrobirea oricăror influenţe idealiste pe care caută să le mai strecoare duşmanul de clasă.

Congresul al VIII-lea al Partidului Comunist Chinez, care a avut loc între 3—25 mai 1958, a trasat un program multilateral de dezvoltare a învăţămîntului în cursul celui de-al doilea plan cincinal. Principalele sarcini în acest domeniu sînt următoarele: lichidarea analfabetismului, realizarea învăţămîntului elementar general, sporirea numărului de şcoli, astfel încît în fiecare plasă să existe şcoli medii, iar în districte şi în numeroase judeţe să existe instituţii de învăţămînt superior şi institute de cercetări ştiinţifice, înfăptuirea reformei cu privire la hieroglifele chineze.

În domeniul pedagogiei şi învăţămîntului se continuă lupta împotriva rămăşiţelor pedagogiei feudale şi burgheze, pentru dezvoltarea continuă a pedagogiei marxiste chineze.

Se dă o deosebită atenţie pregătirii de noi cadre didactice, pregătirii politice şi ideologice a cadrelor didactice, lichidării supraîncărcării elevilor, îmbinării învăţămîntului cu munca productivă.

Realizările obţinute de la eliberarea ţării şi pînă în prezent ne dovedesc că pedagogia şi învăţămîntul din R. P. Chineză se află pe drumul unei continue dezvoltări.

„Să construim şi să învăţăm" a devenit lozinca cea mai populară din R. P. Chineză, lozincă care defineşte ceea ce constituie în prezent conţinutul vieţii poporului chinez.

CONSTANŢA SORIK

DISCUȚII - CRONICĂ - CONSULTAȚII

UNELE CONCLUZII LA DISCUȚII ÎN LEGĂTURĂ CU SUPRAÎNCĂRCAREA ELEVILOR

Au trecut opt luni de cînd Revista de pedagogie a deschis în paginile sale discuția despre supraîncărcarea elevilor. Este timpul să analizăm dacă discuțiile purtate pînă acum au reușit, prin modul cum au fost orientate, prin extensiunea, conținutul și adîncimea lor, să aducă o contribuție reală la lămurirea și soluționarea problemei. De asemenea, ar fi interesant de analizat și influența pe care discuțiile au avut-o asupra procesului de învățămînt din școlile noastre, precum și modul cum soluțiile la care au ajuns unii participanți la discuții au ajutat munca pedagogilor din școli.

Au reușit, în adevăr, discuțiile, așa cum se arată în articolul de deschidere publicat în nr. 3 din martie a c. al revistei, să cuprindă întreaga problemă, să scoată la iveală cauzele esențiale care provoacă fenomenul supraîncărcării elevilor, să-l înfățișeze în toată complexitatea lui, să ridice în atenția factorilor de răspundere dificultățile pe care le comportă soluționarea științifică și răspunderile pe care le pune factorilor cărora le este încredințată sănătatea, creșterea și dezvoltarea multilaterală și armonioasă a tineretului, viitorul patriei noastre? Au izbutit aceste discuții să stimuleze pedagogii spre o cercetare sistematică menită să ducă la rezolvarea științifică a problemei, la găsirea căilor de evitare a supraîncărcării elevilor, imediat aplicabile în școli ?

În adevăr, timp de opt luni de zile s-au publicat mai multe articole în cuprinsul cărora autorii și-au expus punctul de vedere asupra cauzelor care determină supraîncărcarea elevilor, propunînd totodată soluții de natură să contribuie la rezolvarea problemei. Paralel cu discuțiile duse în paginile revistei, redacția a organizat trei consfătuiri la Iași, Craiova și Timișoara, în cadrul cărora, cadre didactice, în număr foarte mare, au dezbătut pe larg și sub multe aspecte problema supraîncărcării elevilor. Tot în această perioadă, în cadrul consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice, organizate de Ministerul Învățămîntului și Culturii, în luna iunie a. c., au avut loc discuții animate care au cuprins aspecte variate ale problemei supraîncărcării elevilor. În vederea încheierii discuțiilor organizate de Revista de pedagogie, au fost convocate două consfătuiri în regiunile Constanța și Stalin, cu scopul de a dezbate în mod special, concluziile discuțiilor.

Făcînd bilanțul discuțiilor trebuie subliniat în primul rînd faptul că ele au izbutit să intereseze și să atragă un număr mare de pedagogi, dîndu-le prilejul să reflecteze mai adînc și să-și spună cuvîntul în cadrul unor discuții vii, dovedind astfel că tema pusă în discuție răspunde unor necesități acute ale școlii noastre. Dezbaterea problemei supraîncărcării elevilor n-a primit însă și sprijinul altor organe de presă, așa cum dealtfel redacția își propusese la început și cum promiseseră reprezentanții acestora în ședința inițială. Din păcate, aceasta nu se poate menționa între realizări. Nici Gazeta învățămîntului n-a găsit de cuviință să se alieze serios la această acțiune atît de importantă pentru învățămîntul nostru.

O trăsătură caracteristică a acestor discuții și care trebuie să fie de la început remarcată, constă în aceea că ele au fost orientate în cea mai mare măsură spre dezbaterea unora dintre cauzele esențiale care provoacă fenomenul supraîncărcării elevilor și anume, cauzele care țin de organizarea și desfășurarea procesului pedagogic, de pregătirea și măiestria pedagogică a profesorilor și învățătorilor. Într-un anumit fel acesta constituie un aspect pozitiv, fiindcă muncitorii din învățămînt și-au îndreptat mai întîi atenția asupra unor cauze foarte importante, care joacă un rol primordial în supraîncărcarea elevilor și care țin de însăși munca lor, și la clarificarea și înlăturarea cărora pedagogii practicieni sînt, în primul rînd, chemați să contribuie direct.

Deși aceasta este orientarea generală a discuțiilor, îndeosebi a celor duse prin articolele publicate, totuși, nu se poate afirma că problemele ridicate, și în parte dezbătute, au avut un caracter unilateral. Prin grija Revistei, în răstimpul celor opt luni au fost examinate și dezbătute, mai ales în cadrul consfătuirilor amintite, multe aspecte ale problemei.

Se poate menționa ca un fapt pozitiv grija de a nu cădea în greșeala de care se amintea în articolul cu care s-a deschis discuția și anume: că supraîncărcarea elevilor ar fi deteminată de o singură cauză.

Aproape în toate împrejurările participanții la discuții au pornit de la adevărul, chiar cînd nu l-au subliniat direct, că supraîncărcarea este un fenomen complex, care trebuie privit și rezolvat în ansamblu și că în lupta pentru lichidarea supraîncărcării elevilor trebuie acționat împotriva tuturor cauzelor care provoacă acest fenomen. Astfel, conținutul articolelor publicate se menține pe linia unor propuneri generale de îmbunătățire a procesului de învățămînt. Chiar și articolul semnat de Rodica Codreanu „Unele aspecte ale supraîncărcării elevilor în predarea istoriei la clasa a VIII-a", cu toate că s-ar părea că se preocupă de un aspect mai îngust, oferă posibilitatea să se desprindă concluzii valabile în general și pentru alte manuale. Deși toate articolele se referă la diferite cauze ale supraîncărcării elevilor, totuși nota lor caracteristică dominantă este că tratează în principal despre procesul instructiv-educativ din școală. Majoritatea participanților la discuții consideră ca sursa esențială a supraîncărcării elevilor: munca necorespunzătoare depusă de unele cadre didactice la lecție. Ei stăruie îndeosebi asupra lipsurilor în predare manifestate prin: caracterul neinteresant, neatractiv al lecțiilor (Maria Popescu, Ion Ciobanu); nerespectarea principiilor didactice în general și a principiului accesibilității în special (Ion Ciobanu, Maria Popescu, L. Feifer); insuficienta utilizare a materialului intuitiv la lecție sau insuficienta folosire a tablei în timpul expunerii cunoștințelor (Vătafu Marian); lipsa de pricepere a unor cadre didactice de a organiza momentele lecției, mai ales nepriceperea în organizarea fixării cunoștințelor, contribuie mult la supraîncărcarea elevilor (M. Avădanei, Vătafu Marian); lipsa îndrumării elevilor de a lua notițe, a folosi caietul și manualul și de a desfășura munca independentă (Rodica Codreanu, Th. Drăgănel, Marin Chivu, M. Constandache); procedee greșite în darea temelor pentru acasă și lipsa de dozare a lor în raport cu puterea de muncă și cu timpul liber al elevilor (T. Drăgănel).

Bazîndu-se pe experiența proprie și pe aceea a școlii în care lucrează, uneori și pe cercetări întreprinse în diferite școli, aducînd fapte concrete sau ilustrînd cu rezultate pozitive din cadrul activității didactice analizate, participanții la discuții au demonstrat în mod concludent că predarea nepedagogică constituie o cauză importantă a supraîncărcării elevilor și, totodată, că lipsurile în predare sînt de cele mai multe ori rezultatul pregătirii pedagogice neîndestulătoare a unor cadre didactice.

Astfel, în discuții s-au relevat în mod just, principalele lipsuri în predare, care duc la supraîncărcarea elevilor, și s-a precizat totodată că ele provin, îndeosebi, din insuficienta pregătire a unor cadre didactice, din rutina pedagogică sau din zelul excesiv pe care unii pedagogi îl manifestă.

De asemenea, în discuții s-a stăruit asupra felului și măsurii în care activitatea extrașcolară dusă nepedagogic și excesiv supraîncarcă pe elevi.

Dezbaterea problemei evitării supraîncărcării elevilor prin activitatea extrașcolară și analiza profundă a greșelilor săvîrșite a scos la iveală netemeinicia atitudinii unor cadre didactice care cred că evită supraîncărcarea elevilor la învățătură neglijînd cu totul activitatea extrașcolară și s-a dovedit că activitatea extrașcolară bine planificată și organizată și interesantă nu numai că nu supraîncarcă pe elevi dar constituie și un mijloc eficace pentru înlăturarea supraîncărcării elevilor.

Discuțiile purtate în paginile revistei precum și în consfătuirile susmenționate au subliniat în mod just că, pentru a evita supraîncărcarea elevilor cauzată de munca defectuoasă a pedagogului în clasă și în afară de clasă, este nevoie să se ia o serie de măsuri între care:

a) Sporirea și îmbunătățirea mijloacelor de stimulare a cadrelor didactice pentru a se califica și perfecționa continuu, găsirea unor soluții noi și eficace pentru pregătirea pedagogică a cadrelor tinere (Leonte Paraschiva).

b) Intensificarea activității cabinetelor pedagogice și a comisiilor metodice din școli (Bohan Ecaterina, Privalet Lucia).

c) Dezvoltarea și ridicarea calității cercetărilor pedagogice și a presei pedagogice pentru a veni efectiv în sprijinul cadrelor didactice etc.

Alte și alte propuneri făcute dau discuțiilor asupra supraîncărcării elevilor, o eficiență sporită și îndreptățește optimismul acelora care așteaptă un efect substanțial în eliminarea supraîncărcării elevilor, ca urmare a discuțiilor care au avut loc.

Seriozitatea, sinceritatea și curajul cu care mulți pedagogi au dezvăluit lipsurile muncii proprii sau ale muncii școlare în general și și-au susținut opiniile, îndreptățește speranța că asemenea lipsuri vor fi lichidate, contribuind la înlăturarea supraîncărcării elevilor.

Cu toate aceste aprecieri pozitive pe care le îndreptățește conținutul discuțiilor purtate, nu se poate afirma că ar fi fost adîncite în suficientă măsură aspectele supraîncărcării legate de problemele dezbătute, chiar de procesul de învățămînt, de munca pedagogilor. In ce privește alte cauze ale supraîncărcării elevilor ele au fost destul de sumar și chiar superficial tratate, uneori numai amintite sau chiar neglijate cu totul. Adesea, participanții la discuții s-au mulțumit să dea unul sau două exemple ca să ilustreze un fapt cunoscut, fără a aduce lucruri noi și esențiale. Or, discutarea unei probleme de o importanță atît de mare nu poate să aducă rezultate limitîndu-se doar la menționarea cîtorva fapte din școală. Au fost slab discutate, sau în orice caz atinse numai în treacăt unele probleme a căror rezolvare se impune cu necesitate pentru a se ajunge la o reală înlăturare a supraîncărcării elevilor. De exemplu, numai puțini dintre participanții la discuție au semnalat în mod just că actualele programe și manuale constituie o puternică sursă de supraîncărcare a elevilor la toate obiectele și la toate clasele școlii de cultură generală și în special la clasa a V-a (Pop Teodor, Rodica Codreanu, L. Feifer).

Astfel, abordîndu-se problema supraîncărcării elevilor la clasele I—IV s-a arătat, în mod întemeiat că, manualele de aritmetică de clasa a III-a și a IV-a conțin probleme mult prea grele pentru vîrsta elevilor (Saserman Traian). Manualele de istorie și limba romînă la aceste clase sînt inaccesibile, cuprind bucăți prea lungi, termeni greoi și un stil neadecvat înțelegerii copiilor (Pop Teodor).

De asemenea, tov. prof. Chivu Marin a demonstrat în mod concludent inaccesibilitatea manualului de algebră de clasa a VII-a. Expunînd rezultatele unei anchete printre elevi în legătură cu studiul individual la matematică, acesta a arătat că elevii se folosesc de notițe, refuzînd să utilizeze manualul, deoarece teoremele, demonstrațiile și definițiile din manual conțin multe digresiuni și sînt redactate greoi.

Problema programelor și a manualelor ca o sursă de supraîncărcare a fost pusă în special la clasa a V-a și a VIII-a, mai ales la obiecte de învățămînt ca: istoria, științele naturale, limbile occidentale, fizica, matematica.

Unii participanți la discuții au scos în evidență neconcordanța dintre programe și manuale, subliniind în mod just că manualele supraîncarcă mai mult decît programele.

Astfel de constatări au fost făcute în mod temeinic de tov. Rodica Codreanu în legătură cu manualul de istorie antică pentru clasa a VIII-a și tov. Dalvina Bergheanu pentru manualul de algebră de clasa a X-a.

Tov. Codreanu Rodica a demonstrat cu date și exemple că respectivul manual supraîncarcă nu numai prin volumul prea mare de cunoștințe, uneori în plus față de programă, ci și prin stilul uneori neclar, alteori prea dificil pentru înțelegerea elevilor. Este pe deplin întemeiată concluzia că, în scopul de a evita în mod real supraîncărcarea elevilor, se impune cu necesitate revizuirea programelor și în special a manualelor, mai ales la clasele a V-a și a VIII-a. De altfel, chiar pentru anul școlar în curs, Ministerul Învățămîntului și Culturii a efectuat o serie de modificări și reduceri în programele școlare și în manuale și a luat măsuri în vederea revizuirii unor manuale.

Deși întemeiate și rodnice, discuțiile cu privire la supraîncărcarea elevilor prin elementele conținutului învățămîntului nu pot fi considerate întru totul satisfăcătoare; ele n-au antrenat în suficientă măsură cadrele didactice și n-au mers în miezul problemei. Majoritatea participanților la discuții au manifestat reținere și ezitare, considerînd, se pare, că acest drept aparține exclusiv organului superior al învățămîntului: Ministerul Învățămîntului și Culturii. Chiar cei care au dezbătut această problemă s-au referit, și destul de timid, numai la programe și manuale, fără să discute planul de învățămînt, care supraîncarcă în primul rînd, pe elevi, dovadă că, chiar în clasa a V-a — la copiii

de 11—12 ani, numărul orelor prevăzute în planul de învățămînt este de 37 săptămînal, ceea ce înseamnă 6—7 ore de activitate școlară, zilnică, în afara muncii de pregătire a lecțiilor și de efectuare a temelor și a altor activități extrașcolare și pionierești.

Nu s-a scris nimic despre sistemul predării materiei linear sau concentric. Oare această problemă nu are importanță din punctul de vedere al supraîncărcării elevilor și nu se discută în școli? Se știe că în ultimul timp Ministerul Învățămîntului și Culturii, ținînd seama de cerințele societății noastre, de dezvoltarea învățămîntului de cultură generală, care cere să se pună într-un mod nou problema scopului învățămîntului în fiecare ciclu al școlii de cultură generală, și de necesitatea de a înlătura supraîncărcarea elevilor, a luat o serie de măsuri noi care să îmbunătățească conținutul învățămîntului. Au apărut reduceri în programele școlare, s-au introdus anul acesta noi obiecte de învățămînt și activități practice, a început să funcționeze pentru prima dată clasa a XI-a și învățămîntul pe secții, reală și umanistă, în școala noastră de cultură generală ș.a. Toate acestea puteau fi dezbătute prin prisma supraîncărcării elevilor. Cum sînt primite aceste măsuri de către lucrătorii din învățămînt, ce sugestii pot aduce acestia Ministerului în legătură cu noile schimbări? Ministerul Învățămîntului și Culturii prețuiește și așteaptă sprijinul cadrelor didactice în legătură cu contribuția noilor măsuri la ridicarea calității procesului instructiv-educativ, părerile și propunerile lor în legătură cu ce trebuie să mai facă pentru ca munca să se îmbunătățească în mod continuu.

De asemenea, se reflectă foarte slab în discuții, probleme ca:

— Rolul directorului și diriginteiui de clasă în evitarea supraîncărcării elevilor. Deși unii participanți la discuții, mai ales în cadrul consfătuirilor (Saserman Traian) au atins acest aspect, totuși nu s-a arătat în mod concret în cadrul dezbaterilor, în ce fel munca defectuoasă a unor directori și diriginți contribuie la supraîncărcarea elevilor și cum trebuie să lucreze aceștia pentru a evita împovărarea elevilor.

— Nu s-a discutat despre felul în care se manifestă supraîncărcarea elevilor la clasele I—IV, atunci cînd este generată de munca corespunzătoare a învățătorului. Indicarea unor mijloace specifice de rezolvare a problemei la aceste clase ar fi fost neapărat necesare.

— Nu s-a discutat despre felul în care se manifestă supraîncărcarea elevilor de munca întregului colectiv pedagogic. O excepție lăudabilă o constituie articolul tov. I. Ciobanu „Rolul colectivului pedagogic în prevenirea supraîncărcării elevilor", care înfățișează laturi din cele mai importante ale muncii colectivului pedagogic: întocmirea planului de muncă al școlii, a orariilor, întocmirea tematicilor Consiliului pedagogic, precum și probleme care se ivesc în munca fiecărui profesor. Unii tovarăși au stăruit însă asupra muncii unui pedagog tînăr, lipsit de experiență, ca sursă a supraîncărcării elevilor, fără să stabilească vreo legătură între aceasta și munca întregului colectiv pedagogic al școlii, care, dacă știe să creeze un climat favorabil și să sprijine munca pedagogilor tineri, poate s-o îmbunătățească și să evite supraîncărcarea elevilor.

Problema întocmirii orarului este unanim recunoscută ca o cauză serioasă a supraîncărcării elevilor. Este recunoscută mai ales de pedagogii cu o bună pregătire, de directorii școlilor, și totuși n-au fost scoase la iveală cauzele care duc la nerespectarea criteriilor pedagogice de alcătuire a orariilor. Problema întocmirii orarului, ca sarcină a întregului colectiv pedagogic, n-a fost dezbătută în cadrul discuțiilor organizate de Revistă, nici chiar în perioada începutului de an școlar, cînd ea agită atît de mult lumea școlarilor, pedagogilor și părinților și ne oferă exemple sugestive de abatere de la cerințele pedagogice, cauzînd supraîncărcarea elevilor.

Nu s-a spus aproape nimic despre modul în care organizațiile U.T.M. din școli pot contribui la înlăturarea fenomenului de supraîncărcare a elevilor.

Se semnala în articolul de deschidere a discuției că o cauză însemnată a supraîncărcării elevilor este lipsa organizării unui regim de zi rațional pentru elevii de diferite vîrste. Discuțiile n-au atins decît cu totul tangențial această problemă.

O anchetă efectuată cu ajutorul diriginților de clasă în cîteva regiuni ale țării arată că nerespectarea unui regim de zi bine întocmit, care să țină seama de realități, constituie una din cele mai importante cauze ale supraîncărcării și, de multe ori, anulează efectul unor bune măsuri pedagogice. Oare în cadrul discuțiilor nu s-ar fi putut face o analiză adîncă a acestei probleme? De asemenea, trebuie observat faptul că nici spe-

cialiști, cercetători științifici în domeniul pedagogiei, psihologiei și igienei școlare n-au anunțat încă începutul unei cercetări sistematice, prin care să se fundamenteze științific capacitatea de muncă a elevilor de diferite vîrste și în diferite tipuri de școli, sau cicluri ale școlii de cultură generală. Interesul manifestat pînă în prezent de institutele respective de cercetări științifice și de specialiști nu reflectă just posibilitățile lor de a contribui la rezolvarea acestor probleme de cea mai mare importanță pentru sănătatea și educația tineretului corespunzător cerințelor societății socialiste.

În general discuțiile au reușit mai mult să sublinieze diversele cauze care provoacă supraîncărcarea elevilor și mai puțin să indice mijloacele concrete de înlăturare a lor. Totuși, în unele cazuri, articolele au meritul de a arăta mai ales cum munca unui profesor bine pregătit poate să dea rezultate foarte bune în munca instructiv-educativă și totodată să nu supraîncarce pe elevi (Maria Popescu, L. Feifer ș. a.).

Dezbaterile și-au atis însă scopul pe care redacția Revistei de pedagogie și l-a propus inițial și anume acela de a înteți lupta împotriva acestui fenomen negativ existent în școala noastră — supraîncărcarea elevilor la învățătură.

Antrenate în această discuție, cadrele didactice și-au sporit preocuparea de a înțelege mai profund complexitatea fenomenului supraîncărcării elevilor și de a căuta căile cele mai nimerite care duc la înlăturarea lui.

Discuția purtată în revista noastră a pus mai puternic în lumină adevărul că lupta pentru lichidarea supraîncărcării nu este o campanie cu termen limitat la perioada discuțiilor duse pînă în prezent; că lichidarea supraîncărcării elevilor la învățătură se împletește strîns cu rezolvarea justă a tuturor problemelor legate de dezvoltarea și ridicarea școlii noastre de tip socialist. De aceea discuția cu privire la supraîncărcarea elevilor nu trebuie considerată încheiată. Pedagogii practicieni, părinții, organele de învățămînt, specialiștii, institutele de cercetări științifice care lucrează pentru școli și elevi, presa pedagogică, alte organe și instituții, precum și Ministerul Învățămîntului și Culturii trebuie să se socotească mereu mobilizați în lupta pentru ridicarea școlii, luptă care presupune și acțiunea susținută pentru lămurirea deplină și rezolvarea științifică a problemei supraîncărcării elevilor.

A. MANOLACHE

Cronică

UN EVENIMENT DE SEAMĂ ÎN VIAȚA ORGANIZAȚIILOR DE U. T. M.

Recent a avut loc Plenara a V-a a C.C. al U.T.M., eveniment care suscită interesul deosebit al tuturor factorilor de educație răspunzători de creșterea în spirit comunist a generației noastre tinere. Această plenară a prilejuit o adîncă analiză a dezvoltării mișcării noastre pionierești și a sarcinilor ei actuale, ceea ce a dus la elaborarea unor măsuri importante în vederea îmbunătățirii activității organizației de pionieri.

Făcînd bilanțul drumului parcurs de mișcarea pionierească din țara noastră, plenara a apreciat că pe fondul marilor realizări ale poporului nostru în construcția socialistă, pe fondul noilor condiții de viață și învățătură create copiilor oamenilor muncii prin grija partidului și guvernului nostru, organizațiile de U.T.M. și sub îndrumarea lor, organizațiile de pionieri au desfășurat cu succes o activitate susținută pentru educarea comunistă a copiilor. S-au relevat ca pozitive acțiunile pionierești pentru cunoașterea frumuseților și bogățiilor patriei în scopul de a sădi în inimile copiilor dragostea de patrie, mîndria de a fi cetățean al republicii noastre populare. Pozitive au fost și acțiunile care au urmărit, prin mijloace specifice activității pionierești, să cultive la copii interesul pentru munca de învățătură, dragostea pentru știință, cum sînt concursurile „micilor naturaliști", al „micilor tehnicieni", devenite tradiționale și care antrenează sute de mii de copii. Organizația de pionieri a obținut de asemenea succese în atragerea masei de copii la acțiunile de folos obștesc, oferindu-le astfel un larg cîmp de manifestare a sentimentelor și convingerilor patriotice.

Plenara a V-a a C.C. al U.T.M. a constatat însă, alături de rezultatele pozitive obținute, și o seamă de lipsuri care continuă să existe în activitatea organizației de pionieri. Astfel, s-a atras atenția asupra faptului că în multe unități de pionieri nu îndeajuns li se fac cunoscute copiilor realizările regimului nostru democrat popular, neexistînd încă suficientă preocupare pentru explicarea, pe înțelesul lor, a politicii partidului nostru, a semnificației unor importante evenimente din viața internă a țării sau din viața internațională. Există, de asemenea, insuficientă preocupare în organizațiile U.T.M. pentru cultivarea la pionieri a dragostei față de munca fizică; se neglijează, condamnabil, explicarea pe înțelesul copiilor a conținutului antiștiințific al misticismului și superstițiilor.

Pornind de la concluziile acestei analize și pe baza indicațiilor date de P.M.R. cu privire la ridicarea activității pionierești la nivelul cerințelor actuale, Plenara a V-a a C.C. al U.T.M. a adoptat o hotărîre cu privire la unele măsuri pentru îmbunătățirea conținutului activității pionierești și a unor probleme organizatorice.

Hotărîrea plenarei insistă înainte de toate asupra necesității ca problemele educării copiilor în spiritul patriotismului socialist să stea cu mai multă fermitate în centrul atenției organizațiilor de U.T.M. în munca cu pionierii. În legătură cu aceasta se propune un vast program de acțiuni pionierești, ca: vizite în uzine și fabrici, pe șantiere, excursii și marșuri pionierești pentru cunoașterea patriei, a comunei, orașului, raionului și regiunii natale, îndeosebi a realizărilor obținute în construcția socialistă. Există indicația ca să fie mai des invitați la adunările pionierești, la focurile lor de tabără, activiști de partid și de stat, muncitori fruntași, militari care să povestească despre trecut și despre viața de azi, despre perspectivele luminoase pe care construcția socialistă le dă țării noastre. De asemenea să devină un obicei ca pionierii să învețe, cei dintîi, cîntece și poezii cu conținut patriotic, revoluționar, să îngrijească monumentele legate de lupta revoluționară a poporului nostru. În același timp, adunările pionierești, vizitele, întîlnirile, convorbirile, trebuie să constituie tot atîtea prilejuri pentru instructorii de pionieri, pentru cadrele didactice de a-i familiariza pe copii cu cele mai importante evenimente politice interne și internaționale, despre lupta popoarelor pentru pace, împotriva uneltirilor agresive ale puterilor imperialiste.

În hotărîrea plenarei se subliniază că una din principalele sarcini ale unităților și detașamentului de pionieri este aceea de a dezvolta la copii setea de cunoștințe, dragostea față de învățătură. Pentru aceasta organizațiile de pionieri vor trebui să folosească din plin numeroase mijloace specifice de care dispun. Adunările pionierești îmbinate cu teme științifice, tehnice, artistice, vizitarea unor expoziții și muzee, discuțiile în jurul unor cărți de știință popularizată, sînt tot atîtea acțiuni menite să dezvolte la copii dorința de a cunoaște din ce în ce mai mult. Stimularea interesului școlarilor pentru însușirea unui bagaj cît mai larg de cunoștințe trebuie făcută paralel cu formarea răbdătoare a unor deprinderi de muncă, a dragostei pentru munca fizică, a dorinței de a munci mai tîrziu într-una din ramurile de producție, pentru a contribui la satisfacerea nevoilor economiei naționale. Tocmai de aceea plenara a recomandat crearea de cît mai multe cercuri tehnice specifice ramurilor economice ale orașului sau raionului respectiv, precum și orientarea cu chibzuință a copiilor pentru ca ei să cunoască și să îndrăgească asemenea meserii ca aceea de strungar, sondor, lăcătuș, miner, electrician, dezvoltarea la copiii de la sat a dragostei pentru munca agricolă și a dorinței de a munci în G.A.C.

Mare importanță trebuie să se acorde în munca organizației de pionieri și atragerii mai largi a participării copiilor — după puterile lor — la lupta poporului nostru pentru construirea socialismului, dezvoltînd la ei grija și respectul față de bunul obștesc, antrenîndu-i în acțiunile de folos obștesc pentru strîngerea recoltelor, pentru înfrumusețarea orașelor și satelor, pentru plantarea și îngrijirea pomilor, pentru îngrijirea animalelor mici.

Din punct de vedere metodic, plenara a întărit încă o dată ideea necesității ca activitatea din unitățile detașamentelor și grupelor de pionieri să se sprijine pe inițiativa vie a copiilor. Totodată, pe linia diferențierii activității pionierilor de vîrste diferite s-a preconizat introducerea unor încercări pionierești, pe care să le treacă copiii, pentru primirea unor distincții — una și respectiv două steluțe — la 11 și 13 ani. Aceste încercări care variază în funcție de vîrstă, constau în îndeplinirea

anor sarcini concrete legate de cunoașterea orașului, raionului sau regiunii natale, a tradițiilor revoluționare și a realizărilor din anii puterii populare sau legate de deprinderi de muncă fizică, participarea la diferite acțiuni în aer liber și la acțiuni de folos obștesc.

Dintre măsurile organizatorice preconizate de Plenara a V-a a C.C. al U.T.M., cea dintîi privește îmbunătățirea îndrumării concrete a activității unităților de pionieri și atragerea în activitatea acestora a unui număr mai mare de cadre didactice cu pregătire corespunzătoare, cu experiență în munca de educație și cu orientare ideologică-politică. Se desființează, astfel, posturile de instructori superiori salariați (cu excepția școlilor cu peste 500 pionieri) și se trece la recrutarea instructorilor superiori dintre învățătorii și profesorii cei mai buni, aceștia fiind scutiți de alte îndatoriri obștești pentru ca să poată munci efectiv în timpul lor liber cu pionierii.

Hotărîrea Plenarei a V-a a C.C. al U.T.M., vorbește încă o dată despre necesitatea colaborării celor trei factori educativi — familia, școala și organizația de pionieri. S-a indicat, de aceea, ca o nouă măsură organizatorică, crearea pe lîngă fiecare școală a unui „Sfat al unității de pionieri" format din părinți, directorul școlii, instructorul superior de pionieri, secretarul U.T.M., învățători și profesori, oameni de știință și artă, reprezentanți ai S.M.T.-urilor, sportivi fruntași. „Sfatul unității", căruia-i revine un rol deosebit în a unifica eforturile tuturor acestor factori în opera de educare a tinerei generații de constructori, va ajuta îndeaproape la desfășurarea celor mai interesante activități în unitatea de pionieri, în organizarea concursurilor tradiționale și a serbărilor școlare, în organizarea vacanțelor, în crearea cercurilor, în organizarea în mod plăcut și atil a timpului liber al copiilor.

Plenara a V-a a C.C. al U.T.M. a subliniat cu tărie răspunderea față de partid și față de întregul popor ce-i revine U.T.M.-ului pentru felul cum își îndeplinește sarcina de îndrumare a pionierilor. Începînd cu acest an școlar, așa cum s-a hotărît la plenară, fiecare unitate de pionieri va fi îndrumată practic de către o organizație de bază U.T.M. Primind sarcina de a se ocupa direct de unități de pionieri, organizațiile de U.T.M. din întreprinderi, școli medii, institute de învățămînt superior din S.M.T., G.A.S., G.A.C., sînt obligate să se intereseze și să ajute munca instructorilor de pionieri, pentru desfășurarea unei bogate activități politico-educative în unități și detașamente, în organizarea activității în diferite cercuri, în dezvoltarea activității culturale și sportive, să trimită în mijlocul pionierilor utemiști pricepuți pentru organizarea acestor activități.

Astfel Plenara a V-a a C.C. al U.T.M. a deschis în fața mișcării pionierești din țara noastră un cîmp larg pentru un nou avînt al activității sale. În lucrările plenarei, cadrele care muncesc cu pionierii și, în general, toate cadrele didactice găsesc un prețios îndrumar al muncii lor educative.

V. CARABA

Consultații

MAI MULTĂ ATENȚIE CUVINTELOR DE LEGĂTURĂ SUBORDONATOARE ÎN DESPĂRȚIREA PROPOZIȚIILOR DINTR-O FRAZĂ

Una dintre greutățile cele mai mari, cu care se luptă elevii de clasa a VII-a, după ce au terminat de învățat felurile propozițiilor subordonate, precum și candidații la admiterea în clasa a VIII-a, este despărțirea frazei în propoziții.

Faptul că elevii întîmpină greutăți mari și că foarte mulți sînt dezorientați la despărțirea în propoziții a unei fraze mai lungi și mai complicate se poate constata, cu deosebire, la examenul de admitere în clasa a VIII-a a școlilor medii, unde se prezintă elevi ai școlilor de 7 ani de la oraș și de la țară. Anul trecut, în București la un astfel de examen s-a dat spre analiză fraza următoare din Frații Jderi de M. Sadoveanu: **I-ar fi fost lui Jder cu mult mai ușor să-și închipuie că două femei cu neamuri în țara leșească, văzînd că stau în primejdie, ori din partea lui vodă, ori din partea hoardei, nu au nimic alt mai grabnic de făcut decît să se puie la adăpost dincolo de hotar...**

Cercetînd lucrările scrise de la o școală medie din Capitală, am observat că marea majoritate a candidaților n-au despărțit corect fraza în propoziții. Am constatat trei variante principale: cea corectă, la care s-au oprit puțini candidați, și alte două, una cu totul greșită, iar alta mai aproape de cea corectă.

Iată varianta cu totul greșită, în care numai prima și ultima propoziție sînt corect delimitate:

1. „I-ar fi fost lui Jder cu mult mai ușor
2. să-și închipuie că două femei cu neamuri în țara leșească,
3. văzînd că stau în primejdie, ori din partea lui vodă, ori din partea hoardei,
4. nu au nimic alt mai grabnic de făcut
5. decît să se pună la adăpost dincolo de hotar"...

Iată cealaltă variantă, în care o singură propoziție, cea de-a patra, este greșit delimitată.

1. „I-ar fi fost lui Jder cu mult mai ușor
2. să-și închipuie
3. că două femei cu neamuri în țara leșească ... nu au nimic alt mai grabnic de făcut
4. văzînd că stau în primejdie, ori din partea lui vodă, ori din partea hoardei, (intercalată)
5. decît să se puie la adăpost dincolo de hotar"...

Copiii au învățat că într-o frază sînt, în general, atîtea propoziții cîte verbe predicative la mod personal. Practic, ei subliniază, într-o frază dată, aceste verbe și au grijă să despartă propozițiile în așa fel, încît fiecare să aibă un singur verb la mod personal (dînd atenția cuvenită propozițiilor eliptice de predicat), dar aceasta nu-i scutește de greșeli, așa cum se vede din cele două variante date mai sus, în care fiecare propoziție delimitată are cîte un verb la mod personal. Sigur, sînt elevi, puțini la număr, care fac despărțirea în propoziții fără greșeală; dar profesorul este dator, prin toate mijloacele, să facă pe toți elevii să ajungă la o despărțire corectă a frazei în propoziții. Într-adevăr, la analiza unei fraze mai grele, dacă ea a fost bine despărțită în propoziții, jumătate din greutatea analizei a fost înlăturată prin chiar faptul despărțirii în propoziții.

Se știe că propozițiile pot fi delimitate după mai multe criterii: după înțelesul lor, după conjuncții, locuțiuni conjuncționale, după semnele de punctuație.

Împărțirea defectuoasă în propoziții este de cele mai multe ori consecința faptului că profesorii și elevii nu dau toată atenția cuvenită conjuncțiilor subordonatoare, locuțiunilor conjuncționale, adverbelor și pronumelor relative-interogative, cu care se leagă propozițiile subordonate de regentele lor.

Dacă, în fraza citată, candidații n-ar fi trecut ușor peste cuvintele de legătură subordonatoare, ci ar fi ținut seama că o propoziție subordonată începe, în general, printr-un cuvînt de legătură subordonator, n-ar fi greșit atît de mult. Este cunoscut că în general profesorii, la fiecare fel de propoziție subordonată, după ce au analizat exemplele cele mai grăitoare și au dat definiția cea mai potrivită, nu uită să atragă atenția copiilor asupra cuvintelor de legătură enumerate mai sus, care unesc subordonatele respective cu regentele lor. Este cunoscut de asemenea că mulți profesori scriu aceste cuvinte de legătură pe tablă la fiecare lecție nou predată și, după ce au terminat toate felurile de subordonate, întocmesc cu copiii tabloul tuturor cuvintelor de legătură coordonatoare și subordonatoare. Toate acestea sînt foarte bune și ajută mult la fixarea și adîncirea noilor cunoștințe. Dar simpla memorare a cuvintelor de legătură nu poate fi eficientă dacă profesorul nu urmărește în același timp să facă cunoscut elevilor rolul specific pe care fiecare cuvînt surbordonator îl joacă în delimitarea propozițiunilor.

In ce ne privește, după ce am terminat de predat toate felurile de subordonate, am întocmit cu elevii tabloul general al conjuncțiilor, locuțiilor conjuncționale și adverbelor relative cu care încep subordonatele circumstanțiale. Am adăugat la acest tablou pronumele relative-interogative și adjectivele interogative.

Această lucrare nu constituia ceva cu totul nou pentru elevi. Ei cunoșteau cuvintele de legătură subordonatoare de la predarea fiecărui fel de propoziție subordonată. Făcînd tabloul de care vorbeam mai sus, am atras atenția elevilor că în el se găsesc scrise cuvintele de legătură subordonatoare cu care încep toate subordonatele în-

văţate de ei. Astfel elevii au putut uşor observa că conjuncţiile, locuţiunile conjuncţionale şi adverbele relative-interogative cu care încep subordonatele subiective, predicative, atributive şi completive se regăsesc printre conjuncţiile, locuţiunile conjuncţionale şi adverbele relative cu care încep subordonatele circumstanţiale. (Ex.: conjuncţia că, cu care poate începe o subordonată subiectivă, predicativă, atributivă sau completivă se regăseşte printre conjuncţiile cauzale sau consecutive; adverbul relativ-interogativ cînd cu care pot începe aceleaşi feluri de subordonate, mai puţin cea predicativă, se regăseşte la subordonata circumstanţială de timp etc.). Completînd tabloul cu pronumele relative-interogative şi adjectivele interogative, elevii vor şti cu ce cuvînt de legătură poate începe orice subordonată. Acest tablou va fi ţinut totdeauna la îndemînă de către elevi, pentru a fi consultat ori de cîte ori va fi nevoie. Cuvintele de legătură subordonatoare nu vor fi memorate mecanic dacă elevii vor ajunge să le cunoască consultînd mereu tabloul lor, ori de cîte ori au nevoie să-l folosească pentru delimitarea propoziţiilor. Iată cum arată un astfel de tablou:

Tablou de conjuncţiile, locuţiile conjuncţionale şi adverbele relative cu care încep subordonatele circumstanţiale, precum şi de pronumele relative-interogative:

De loc: unde, de unde, pînă unde, pe unde, încotro.
De timp: cînd, de cînd, pînă cînd, pînă ce, pînă să, pe cînd, în timp ce, în vreme ce, cît, cît timp, cum, îndată ce, după ce, înainte ca să.
De mod: cum, după cum, precum, aşa cum, fără să, pe măsură ce, cu cît, ca şi cum, ca şi cînd, parcă, decît.
De cauză: din cauză că, din pricină că, pentru că, fiindcă, deoarece, de vreme ce, întrucît, cum, căci, că.
De scop: să, ca să, pentru ca să, ca nu cumva să, de.
Condiţionale: dacă, de, să.
Consecutive: încît, că, de, să.
Concesive: deşi, cu toate că, măcar că, măcar să, să, chiar dacă, chiar de, dacă, de, oricît.
Pronumele relative-interogative: care, cine, ce, cît (cîtă, cîţi, cîte).

Tabloul este alcătuit cu elevii după ce aceştia, prin analiza diferitelor fraze, cunosc cuvintele de legătură subordonatoare. Să vedem cum poate decurge o astfel de analiză.

Elevul citeşte o dată sau de două ori fraza cu atenţie, pentru a-i pătrunde înţelesul. Subliniază apoi cu creionul verbele la mod personal. După aceea va face pentru cuvintele de legătură subordonatoare ceva asemănător, şi anume, le va încercui cu creionul. În marea majoritate a cazurilor, subordonata începe cu cuvîntul de legătură, rareori cu alt cuvînt. Elevul va fi făcut atent deci că, la un cuvînt de legătură încercuit, începe o nouă propoziţie. Dacă propoziţia precedentă nu s-a terminat pînă la încercuire, înseamnă că ea se continuă după subordonata care începe cu cuvîntul încercuit şi că avem o intercalare. Uneori într-o propoziţie se găsesc într-o singură intercalare două şi chiar mai multe subordonate. Greşelile cele mai multe se fac la despărţirea acestor subordonate intercalate. Pentru delimitarea propoziţiilor principale şi a celor subordonate, elevul se va orienta după verbele subliniate, după conjuncţiile subordonatoare şi după punctuaţie. Iată cum va arăta fraza din Fraţii Jderi, despre care a fost vorba mai sus, după ce vor fi subliniate verbele la mod personal şi încercuite cuvintele de legătură subordonatoare:

I-ar fi fost lui Jder cu mult mai uşor [să]-şi închipuie [că] două femei cu neamuri în ţara leşească, văzînd [că] stau în primejdie, ori din partea lui vodă, ori din partea hoardei, nu au nimic alt mai grabnic de făcut [decît să] se puie la adăpost dincolo de hotar...

Primele două propoziţii sînt uşor de limitat. A doua începe la prima încercuire; a treia, la primul că încercuit. Urmărim a doua propoziţie pînă la al doilea că încercuit, dar observăm că propoziţia nu s-a terminat, fiindcă n-am întîlnit nici măcar verbul la mod personal. Înseamnă că această propoziţie va continua după propoziţia care începe la al doilea că încercuit şi care este intercalată. Iată fraza corectă despărţită în propoziţii:

1. **I-ar fi fost lui Jder cu mult mai ușor**
2. **să-și închipuie**
3. **că două femei cu neamuri în țara leșească, văzînd ... nu au nimic alt mai grabnic de făcut**
4. **că stau în primejdie, ori din partea lui vodă ori din partea hoardei** (intercalată după „văzînd")
5. **decît să se puie la adăpost dincolo de hotar...**

Cîteva observații de amănunt. Să nu se permită elevilor sub nici un motiv să treacă peste un cuvînt de legătură încercuit; acolo începe o nouă propoziție. Elevii sînt deseori ispitiți să înceapă propoziția subordonată nu cu cuvîntul de legătură, ci cu cuvîntul sau cuvintele de care cuvîntul de legătură depinde. Aceasta se întîmplă mai des la subordonatele care depind de un gerunziu, cum e cazul cu completiva directă din fraza lui Sadoveanu de mai sus (**văzînd că...**) și la subordonatele atributive legate prin pronumele **care** sau **ce** de antecedentul **cel (cea, cei, cele)**. Într-o frază ca aceasta:

Cei [**ce**] **r a b d ă jugul ș-a trăi mai v o r**
M e r i t ă [**să**]**-l p o a r t e spre rușinea lor.**
(Bolintineanu)

încercuim pronumele **ce** și conjuncția **că**. Propoziția care începe cu pronumele **cei** este întreruptă imediat de o atributivă (care începe cu pronumele relativ **ce**), pentru a se continua, la începutul versului următor, cu verbul **merită**.[1]

Elevii să fie obișnuiți a încercui în întregime locuțiunile conjuncționale, precum și pronumele și adverbele relative-interogative precedate de propoziție:

Norii se rostogoliră cătrăniți, [**ca și cum**] **ar fi fost un foc în depărtările pustii.** (Delavrancea).

Mulți împărați și crai înadins vin să le vadă și li-i de-a mirarea [**de unde**] **le am.** (I. Creangă).

... am venit să-ți aduc 15.000 de lei [**de care**] **dispune cum crezi.** (I. Ghica).

Dacă elevii nu fac încercuirea cum am arătat mai sus, riscă să ia partea neîncercuită cu altă propoziție și să ajungă la non-sensuri.

Dacă se întîlnesc două cuvinte de legătură subordonatoare unul după altul, fiecare trebuie încercuit aparte:

Du-te și spune sătenilor dumitale, moș Ioane, [**că**] [**pe unde**] **te-a scuipat boieriul, te-a sărutat domnitorul țării și ț-a șters rușinea.** (I. Creangă).

Și în cazul acesta elevii sînt ispitiți să ia amîndouă cuvintele de legătură subordonatoare împreună și să falsifice cu totul despărțirea în propoziții. Corect ar fi ca între ele să fie pusă virgula, dar întîlnim cazuri, ca cel de mai sus, în care aceasta lipsește. Și aici avem de-a face cu o subordonată intercalată (**pe unde te-a scuipat boieriul**), care începe imediat după conjuncția subordonatei precedente.

Să vedem cum se pot delimita propozițiile în cazul cînd cuvîntul de legătură subordonator este precedat de o conjuncție coordonatoare. Să luăm întîi exemple:

Măria ta, ai doi meri în grădină, unul lîngă altul, că nu știi care sînt ramurile unuia și [**care**] **sînt ale altuia...** (Delavrancea).

Deși venise pe lumea aceasta într-un grajd boieresc și [**cu toate că**] **în epoca de unde începe firul, sfărîma oase suculente... Jap era lipsit de veselie.** (Gala Galaction).

Lala nu mai țîșnea afară, ci, [**după ce**] **n-o mai bătea nimeni, se așeza cu picioarele împletite țigănește.** (I. Agîrbiceanu).

---

[1] Gramaticii noștrii încă discută dacă **cel (cea, cei, cele)** trebuie inclus împreună cu pronumele relativ următor în aceeași propoziție, sau dacă trebuie repartizat într-o altă propoziție. Părerea noastră este că trebuie separat, la analiza frazei, pronumele relativ de antecedentul său.

Și de-a veni turturica mea înainte cu smicelele și apa, ie-ți nădejdea despre mine... (I. Creangă).

Întîlnim în aceste exemple trei situații diferite:

1) Dacă, înainte de subordonata care începe cu cuvîntul de legătură încercuit, se află o altă subordonată care începe cu același cuvînt de legătură sau cu unul de același fel, atunci cele două subordonate stau în raport de coordonare și conjuncția cordoonatoare se ia împreună cu subordonata a doua (**și care sînt ale altuia, și cu toate că... sfărîma oase suculente**).

2) Dacă, înainte de subordonata care începe cu cuvîntul de legătură încercuit, nu se află altă subordonată care să înceapă cu același cuvînt de legătură sau cu unul de același fel, atunci conjuncția coordonatoare leagă nu subordonata înaintea căreia este așezată, ci o propoziție care urmează după aceasta (**ci... se așeza cu picioarele împletite țigănește**). Și în acest caz subordonata care începe cu cuvîntul de legătură încercuit (**după ce**) este intercalată.

3) De multe ori, mai ales la scriitorii care reproduc graiul popular, fraza începe cu o conjuncție coordonatoare, în special **și**, după care urmează imediat un cuvînt de legătură subordonator. Conjuncția coordonatoare trebuie luată nu cu subordonata imediat următoare, ci cu principala care va veni după aceasta. (**Și... ie-ți nădejdea despre mine**). Corect ar fi ca și aici, după conjuncția coordonatoare să se pună virgulă, fiindcă urmează o subordonată intercalată.

Elevii, atenți ca să observe orice cuvînt de legătură subordonator, vor tinde să încercuiască și pe **să**, care este conjuncție subordonatoare, dar mai este și parte componentă a conjunctivului. Este știut că conjunctivul se poate întrebuința și într-o propoziție principală, pe lîngă faptul că intră în compunerea viitorului (popular (**am să citesc, o să citesc**). Să va fi considerat conjuncție coordonatoare, cînd va putea fi înlocuit cu **dacă** sau chiar **dacă** (conjuncții subordonatoare) și cînd — cazul cel mai frecvent — conjunctivul care urmează va răspunde nemijlocit la o întrebare pusă pe lîngă un cuvînt din frază și deci va face parte dintr-o subordonată. Exemple:

Să-i fi zis toată lumea că-i urît și obraznic, ea ținea una și bună — că băiet ea băietul ei nu mai este altul. (I. Creangă). Să poate fi înlocuit cu chiar dacă. Să este conjuncție subordonatoare, deci îl încercuim.

Se **dase poruncă să iasă tot satul în șoseaua care, făcînd o curbă, venea din** nemărginirea cîmpiei și atingea comuna. (I. Agîrbiceanu). Ce poruncă? — să iasă... Să este conjuncție subordonatoare, deci îl încercuim.

Tînărul ofițer mi-a propus să mă duc să văz și pe Nicu Bălcescu... (I. Ghica). Ce mi-a propus? — să mă duc... Cu ce scop? să mă duc? — să văd... În amîndouă cazurile să este conjuncție subordonatoare și îl încercuim.

Ceasul serisorii să te găsească sănătoasă. (Camilar). Să nu este conjuncție subordonatoare și nu-l încercuim. Conjunctivul se găsește într-o propoziție independentă și nu răspunde la nici o întrebare.

Iară baba nu știa ce să facă de bucurie că are un băiet așa de chipos... (I. Creangă). Să nu este conjuncție subordonatoare, deci nu-l încercuim. La întrebarea: ce nu știa?, conjunctivul să facă răspunde prin intermediul pronumelui interogativ ce, care este cuvîntul de legătură subordonator.

O ultimă observație: uneori între părțile conjuncției ca... să sînt intercalate părți de propoziție sau chiar propoziții. Într-un asemenea caz conjuncția va fi luată în întregime în aceeași subordonată.

Este drept ca fiecare să poarte ponosul faptelor și zișelor sale. (Odobescu).

Am avut grijă ca după ce am rămas singur, să închi ușa.

Înainte de a termina, dăm mai jos două fraze despărțite în propoziții, una din Caragiale și alta din Creangă, cu greutăți mai multe din cauza intercalării:

Jupîneasa este salvată; dar madam' Popescu, deoarece a avut imprudența să iasă din neutralitate și să intervie în război, primește în obraz, dedesubtul ochiului drept, o puternică lovitură de spadă. (Caragiale).

1. Jupîneasa este salvată;
2. dar madam' Popescu ... primește în obraz, dedesubtul ochiului drept, o puternică lovitură de spadă
3. deoarece a avut imprudența
4. să iasă din neutralitate
5. și să intervie în război.

De multe ori i-a venit flăcăului în cap să se însoare, dar cînd își aducea aminte uneori de cîte i-au spus că au pătimit unii și alții de la femeile lor, se lua pe gînduri și amîna din zi în zi, și de joi pînă mai de-apoi, această poznașă trebușoară și gingașă în multe privinți, după cum o numea el, gîndindu-se mereu la multe și de toate. (I. Creangă).

1. De multe ori i-a venit flăcăului în cap
2. să se însoare,
3. dar ... se lua pe gînduri
4. cînd își aducea aminte uneori
5. de cîte i-au spus
6. că au pătimit unii și alții de la femeile lor
7. și amîna din zi în zi și de joi pînă mai de-apoi, această poznașă trebușoară și gingașă în multe privinți,
8. după cum o numea el, gîndindu-se mereu la multe și de toate.

Din observațiile făcute, precum și din exemplele analizate, s-a putut vedea ce însemnătate au cuvintele de legătură subordonatoare pentru despărțirea corectă a frazei în propoziții, mai ales cînd avem de-a face cu intercalarea. Încercuirea cuvintelor de legătură subordonatoare este, la analiza frazei, un procedeu tot așa de important ca și sublinierea verbelor la mod personal. N-am vrea, însă, să se creadă că, prin aplicarea acestor procedee, chestiunea despărțirii unei fraze în propoziții a fost complet rezolvată. Prin încercuirea unui cuvînt de legătură subordonator, elevul este făcut atent că acolo începe o propoziție subordonată; dar pînă unde se întinde această propoziție și în general orice propoziție, el nu poate ști decît urmărind atent cum se înlănțuiesc părțile ei componente. Sublinierea verbelor la mod personal și încercuirea cuvintelor de legătură subordonatoare sînt procedee valoroase de analiza unei fraze, dar nu sînt singurele. Gîndirea și atenția elevilor trebuie mereu ținute treze pentru a urmări înlănțuirea propozițiilor și raporturile dintre ele, atît pe baza semnelor de punctuație, a cuvintelor de legătură cît și a sensului fiecărei propoziții în parte, subordonat sensului întregii fraze.

Prof. *ION G. DIACONU*

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE CU PRIVIRE LA FORMAREA DEPRINDERILOR DE MUNCĂ AGRICOLĂ LA ELEVI" [1]

Lucrarea cu titlul de mai sus completează un ciclu de îndrumări metodice elaborate de Institutul de ştiinţe pedagogice [2] şi răspunde unei necesităţi actuale, deoarece anul acesta s-au introdus în şcolile de la sate cunoştinţele agricole, ca obiect de studiu.

Din cercetarea articolelor desprindem unele probleme comune muncii profesorilor, probleme pe care autorii au încercat să le rezolve, ţinînd seama de specificul şcolii lor şi de condiţiile locale. Iată cîteva dintre acestea: 1) alegerea temelor şi planificarea activităţii practice, 2) organizarea muncii elevilor, 3) unele probleme educative, 4) pregătirea profesorului pentru munca pe terenul experimental.

Autorii tuturor articolelor acordă primul loc planificării lucrărilor practice pentru formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi, considerînd-o ca o problemă-cheie. Aceasta dă perspectivă desfăşurării muncii, realizării sarcinilor propuse şi tot prin ea se asigură şi pregătirea condiţiilor materiale necesare. De asemenea, se consideră că alegerea tematicii şi întocmirea planului de muncă sînt două etape importante ale planificării activităţilor practice, care trebuie să fie precizate încă de la începutul anului şcolar, o dată cu planificarea materiei de învăţămînt.

Astfel prof. Pteancu P., în articolul „Planificarea lucrărilor pe terenul şcolar experimental şi organizarea muncii elevilor", dă o serie de indicaţii asupra criteriilor după care s-a condus în elaborarea tematicii şi a planificării muncii pe terenul experimental: legarea tematicii de programa de botanică, axarea problemelor pe biologia miciurinistă, oglindirea preocupărilor locale de ridicare a productivităţii agricole ş. a.

După stabilirea tematicii, se întocmeşte planul general al lucrărilor, la care sînt antrenaţi şi elevii. Acest plan cuprinde tematica lucrărilor, sarcinile elevilor, indicaţii pentru efectuarea lucrărilor. Din planul general se extrage planul de lucru pe clase, pe baza căruia echipele de elevi şi fiecare elev în parte îşi alcătuiesc planul de muncă.

În afară de acest tip de plan general de muncă, autorul dă şi un plan de muncă alcătuit pe teme biologice. Din articol nu se desprinde însă suficient de clar cum se face defalcarea planului clasei din planul general, după cum se mai poate înţelege greşit, că şcoala îşi întocmeşte două planuri generale, dintre care unul pe teme biologice. Planificarea muncii dintr-un an ar avea astfel mai multe variante ceea ce ar împovăra munca profesorului şi a elevilor.

Prof. Andreescu [3] predă la o şcoală care nu are teren experimental. În afară de grija pentru formarea la elevi a convingerilor ştiinţifice, autoarea s-a preocupat să-i înarmeze pe elevii din clasele a V-a şi a VI-a cu deprinderi practice pregătitoare unei activităţi pe lotul experimental. Autoarea a organizat, în condiţii de laborator, lucrări practice în legătură cu următoarele teme: 1) studierea solului, a principalelor plante de cultură şi a cerinţelor lor faţă de anumite săruri minerale din sol; 2) importanţa iarovizării seminţelor pentru creşterea şi dezvoltarea plantelor; 3) rolul substanţelor de rezervă din rădăcinile pivotante în dezvoltarea plantelor bianuale

---

[1] Culegere de articole apărută sub îngrijirea Institutului de ştiinţe pedagogice. Edit. de stat did. şi ped., 1958, 350 p.

[2] „Formarea deprinderilor de muncă agricolă la cl. I-IV" (Culegere de articole), Edit. de stat did. şi ped., 1956. „Indrumări metodice la ştiinţele naturale", Edit. de stat did. şi ped., 1956.

[3] **Andreescu B.: „Lucrări practice de cultură la colţul naturii vii".**

în cel de-al doilea an; 4) înmulţirea vegetativă. Profesoara nu şi-a planificat lucrările practice o dată cu lecţiile, ci cu timpul în care plantele pot avea condiţii de creştere cît mai apropiate de cele naturale. Spre exemplu, lucrările practice în legătură cu tema „Rolul substanţelor de rezervă din rădăcinile pivotante" le planifică pentru luna martie, pentru ca elevii să poată trage concluzii juste cu privire la timpul de vegetaţie a sfeclei în cel de-al doilea an.

Pentru fiecare temă, autoarea face cîte un plan calendaristic. Planul de lucru îl elaborează împreună cu grupa de elevi, căreia i s-a repartizat tema.

Apropiată de realităţile noastre, operativă, potrivită atît şcolilor săteşti cît şi celor de la oraşe, este planificarea muncii pe terenul experimental folosită de prof. Rîmbu Ion [4], de la şcoala din Cîrligi-Roman. El îşi axează planul general de muncă pe teme biologice. Problemele urmărite sînt acelea ale agriculturii noastre în general, dar potrivite cu realităţile satului Cîrligi (de ex.: găsirea celui mai productiv soi de grîu pentru regiunea respectivă). Planul de muncă pe lotul experimental al şcolii din Cîrligi ne dă posibilitatea să urmărim munca întregului colectiv, lucrările din cadrul fiecărei teme, datele calendaristice, recrutarea responsabililor de grupe şi echipe, cît şi observaţiile profesorului, ce cuprind indicaţii referitoare la tehnica lucrărilor, la control şi îndrumare. De remarcat şi faptul că acest plan de muncă oglindeşte colaborarea colectivului de profesori ai şcolii, interesul lor pentru munca dusă pe terenul experimental (profesorii diriginţi supraveghează şi ei lucrările elevilor).

Profesorii Cazacu [5] şi Lăzărescu [6] prezintă planificarea muncii pe terenul experimental după o singură temă. Din cuprinsul primului articol se desprind greutăţile pe care le întîmpină profesorul Cazacu în întocmirea planului lucrărilor la tema: mărirea productivităţii legumelor. El leagă această temă cu lecţiile din manual. De aceea, în planul întocmit, titlul aceleiaşi lecţii apare de mai multe ori, legat de lucrări practice diferite. Mai potrivit era ca, alături de fiecare lecţie, să fie indicate totalitatea lucrărilor practice respective, cu datele de executare şi responsabilii. O astfel de planificare ar corespunde şi realităţii, deoarece lecţia practică se ţine o singură dată, atunci cînd volumul lucrărilor este mai mare.

În alt articol, din aceeaşi culegere, care se referă la obţinerea unor recolte bogate şi timpurii la căpşuni, autorul adoptă un tip de plan calendaristic cu date aproximative. Planificarea păcătuieşte şi în acest caz prin aceea că rămîne pur şi simplu un mijloc de informare asupra felului lucrărilor şi perioadei de timp cînd se pot efectua, fără să oglindească elementul principal: participarea elevului la procesul muncii.

Profesorul Bernic Ion [7] întocmeşte planul de muncă legat de anotimpuri, după ce mai întîi a întocmit planul general de cultură a terenului şcolar. Planificarea muncii, aşa cum o prezintă autorul, este o înşiruire de „măsuri concrete" (prima rubrică din plan este astfel intitulată), cu termene de executare, cu responsabilităţi date „echipelor de elevi" (nu se indică însă din ce clasă, nici cine este responsabilul echipei), care lucrează sub controlul profesorului de ştiinţe naturale. Planificarea cuprinde preocupări pur gospodăreşti, organizatorice (munci de toamnă, în livadă şi pepinieră, procurarea seminţelor şi îngrăşămintelor etc.). Singurul aspect care presupune un scop instructiv-educativ este doar „studiul solului" trecut la nr. 8 din rubrica „măsurilor concrete". Planificarea astfel întocmită nu oglindeşte preocuparea profesorului de a lărgi orizontul ştiinţific al elevilor o dată cu formarea deprinderilor practice. Ea apare fără perspectivă. Acelaşi tip de plan general de muncă foloseşte autorul şi în formarea deprinderilor practice în sectorul zootehnic.

---

[4] **Rîmbu Ion**, „Formarea deprinderilor de muncă agricolă a elevilor pe terenul experimental al şcolii de 7 ani din com. Cîrligi, raion Roman".

[5] **Cazacu C.**: a) „Formarea deprinderilor elevilor în lucrările de mărire a producţiei legumelor cultivate pe terenul şcolar experimental". b) „Formarea deprinderilor de a cultiva căpşunile pentru obţinerea unor recolte bogate şi timpurii".

[6] **Lăzărescu Gr. I.**: „Formarea deprinderilor de muncă în viticultură la elevii şcolii medii nr. 1 din Rm. Vîlcea".

[7] **Bernic I.**: a) Din experienţa mea în formarea deprinderilor practice agricole la elevi. b) Formarea deprinderilor practice la elevi în creşterea păsărilor de curte, a iepurilor de casă şi cobailor.

Organizarea muncii elevilor este o a doua problemă importantă, care a preocupat pe autorii articolelor. Rezolvarea ei merge paralel cu cea a planificării muncii.

Din experienţa expusă în articole se desprinde ideea că în organizarea muncii elevilor pe terenul experimental, autorii urmăresc: 1. formarea colectivului de elevi; 2. munca individuală a elevului în cadrul colectivului; 3. îndrumarea şi controlul muncii elevului.

Cadrul restrîns al laboratorului sau al colţului naturii vii nu permit desfăşurarea lucrărilor cu toţi copiii deodată. De aceea prof. B. Andreescu, după ce face cunoscută întregii clase tema ce va fi cercetată, repartizează fiecărei grupe de elevi (2—6 elevi) cîte o experienţă pentru demonstrarea temei. În cadrul unei şedinţe, grupa stabileşte — sub îndrumarea profesoarei — lucrările pe care le are de făcut.

Pentru a-i îndruma în activitatea lor, profesoara dă instrucţiuni scrise sau foloseşte demonstraţia, atunci cînd elevii nu au formate deprinderi pentru efectuarea lucrării practice respective. Grupele lucrează prin rotaţie, de două ori pe săptămînă, în zilele în care orele de curs se termină mai devreme.

Organizînd munca elevilor pe grupe mici, care activează prin rotaţie la colţul naturii vii, profesoara rezolvă — o dată cu problema spaţiului — şi problema timpului necesar muncii elevului cît şi a profesorului îndrumător.

Din articolul prof. Pteancu desprindem că elevii au fost organizaţi în colective — echipe pe clase — cu cîte un responsabil ales, de obicei, dintre membrii cercului tinerilor naturalişti. Alegerea responsabilului se face cu multă atenţie, avînd în vedere rolul lui. Pentru lămurirea problemelor generale (organizarea muncii, întocmirea planului personal de muncă, întocmirea caietului de observaţii), profesorul face instructaje cu întreaga clasă. Autorul foloseşte şi orele de consultaţie, în care indică elevilor bibliografii, fruntaşi în agricultură, pe care îi pot consulta în anumite probleme etc. Profesorul nu le dă toate indicaţiile, ci numai îi îndrumează. Pentru evidenţa muncii pe terenul şcolar, elevii sînt organizaţi pe echipe de serviciu, membrii echipei cercetează evoluţia plantelor, notează lucrările ce s-au efectuat etc.

În organizarea colectivului de elevi, prof. Bernic este ajutat de organizaţiile de tineret şi de cercul tinerilor naturalişti. Un colectiv de elevi se ocupă în mod special cu organizarea activităţii pe terenul şcolii. Autorul ar fi avut incontestabil mai multe succese de la început, dacă ar fi prezentat elevilor cîteva teme în cadrul sectorului legumicol sau zootehnic, care să le trezească astfel interesul, încît să nu se înscrie întîmplător, ci cu convingere, într-un sector sau altul.

Interesant ar fi fost şi dacă profesorul Bernic, în articolul său despre formarea deprinderilor practice de creştere a animalelor, ar fi arătat modul în care elevii notează observaţiile asupra animalelor pe care le îngrijesc. Lipsa caietelor de observaţie este motivată de autor prin părerea că mai întîi trebuie create condiţiile materiale pentru a se creşte cît mai multe animale, asupra cărora elevii să facă observaţii şi să întreprindă diferite experienţe. Credem că motivul acestei lipse este altul. Elevii nu fac observaţii, pentru că nu se simt atraşi de muncile prea simple pe care trebuie să le efectueze, ei nu sînt îndrumaţi să urmărească anumite probleme legate de cunoştinţele teoretice învăţate. Dovadă că elevii simt atracţie pentru observaţiile sistematice este că ei doresc să elaboreze o broşură despre creşterea cobailor. Nu se duce însă o muncă susţinută şi organizată pentru îndrumarea tuturor elevilor în astfel de activităţi.

Munca pe terenul experimental nu trebuie părăsită în timpul verii; de aceea profesorii Pteancu şi Rîmbu s-au preocupat şi de organizarea muncii elevilor în această perioadă. Cele mai bune rezultate în organizarea muncii pe terenul experimental în timpul verii le-a obţinut prof. Rîmbu, elevii săi lucrînd fără supravegherea profesorului, plecat vara din localitate.

Autorii articolelor sînt preocupaţi şi de problemele educative pe care le ridică formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi. Ei arată realizările şi greutăţile întîmpinate.

Elevii de la sate au formate de timpuriu unele deprinderi de muncă agricolă. Conştient de faptul că ei ar putea să manifeste uneori lipsă de interes pentru lucrările practice de pe terenul experimental al şcolii, considerîndu-le ca deja cunoscute, prof. Rîmbu le prezintă ca probleme de interes obştesc: obţinerea

de porumb hibrid, ridicarea productivităţii agricole prin folosirea îngrăşămintelor sau prin întrebuinţarea metodelor înaintate de semănat etc. Rezultatele muncii se comunică părinţilor — ţărani muncitori din comună — pentru a-i convinge să folosească şi ei metode ştiinţifice de muncă.

În afara deprinderilor de muncă agricolă, elevii îşi formează şi alte deprinderi de muncă: construirea adăposturilor pentru animale, confecţionarea rogojinilor pentru apărarea răsadurilor de frig, a cutiilor şi cilindrilor de protecţie pentru culturile timpurii de legume ş. a.

O condiţie esenţială pentru reuşita formării deprinderilor agricole la elevi este şi pregătirea profesorului. El trebuie să aibă pe lîngă cunoştinţe temeinice teoretice asupra bazelor producţiei agricole şi deprinderi practice de muncă. Dat fiind că în şcoala veche — în care s-au pregătit majoritatea profesorilor noştri — nu se punea problema deprinderilor practice, este necesar ca profesorii să-şi completeze în mod continuu cunoştinţele, pentru a putea răspunde noilor sarcini ale învăţămîntului. Deşi acest lucru reiese cu claritate din experienţa profesorilor — autori ai articolelor din culegere — necesitatea pregătirii profesorilor nu este totuşi analizată ca problemă decît în articolul prof. Bernic Ion. În articolul său, ca şi în cel al profesorilor Andreescu şi Lăzărescu, întîlnim date preţioase asupra izvoarelor de informare şi documentare. Profesorii de ştiinţe naturale trebuie să cunoască problemele agrotehnicii înaintate, să se documenteze asupra modului de organizare a muncii din literatura sovietică de specialitate sau din cercetarea continuă a experienţei unor cadre didactice din ţara noastră.

Pentru îndrumarea lecturii elevilor este necesară cunoaşterea unor broşuri despre activităţile practice ale elevilor, apărute, în majoritate, în Editura Tineretului.

Înainte de a încheia, socotim indicat a face şi unele aprecieri în legătură cu sistematizarea articolelor din această culegere. Se remarcă faptul că responsabilii lucrării s-au preocupat ca autorii articolelor să urmărească un anumit plan, tratînd fiecare aceeaşi problemă în condiţiile şcolii sale: planificarea, organizarea muncii elevilor, desfăşurarea lucrărilor, concluzii. Ar fi fost mai bine însă dacă introducerea fiecărui articol n-ar mai fi tratat teza generală a importanţei ştiinţelor naturale în politehnizarea învăţămîntului, deoarece această problemă este dezbătută pe larg în introducerea cărţii. Era mult mai folositor ca fiecare articol să dezbată modul în care se pot aplica sarcinile învăţămîntului politehnic în condiţiile specifice ale şcolii respective.

Dacă prof. Cazacu tratează tema „Mărirea producţiei la plantele de cultură", de ce a fost necesar ca ea să fie tratată în două articole diferite şi autorul să dezbată de două ori problemele organizatorice şi metodice?

Articolele cuprind descrierea metodelor folosite de profesor în desfăşurarea temelor planificate, au destul de multe exemple de lecţii practice, unele cuprinzînd chiar desfăşurarea în întregime a lecţiei (viticultura — Lăzărescu).

Munca elevilor pe terenul experimental, cît şi în sectorul zootehnic, se desfăşoară însă, în realitate în afara acestor lecţii. Elevul efectuează activitatea practică potrivit planului pe care şi l-a întocmit, iar datele calendaristice nu coincid întotdeauna cu lecţia practică. Ar fi fost interesant să se arate cum îndrumează profesorul, cum reuşeşte el să cuprindă această muncă a elevilor, mai ales cînd copii sînt din şcolile de la oraşe şi nu au formate deprinderile de muncă agricolă, iar profesorul trebuie să fie mereu lîngă ei.

Ar fi fost, de asemenea, interesant şi necesar ca unul dintre articole să fi tratat şi tema amenajării, a plantării şi îngrijirii unei grădiniţe de flori pe lîngă şcoală, împodobirea şcolii avînd o influenţă educativă deosebită asupra elevilor. Aşteptăm ca, pe viitor, în preocupările secţiei de ştiinţe naturale şi geografie a Institutului să intre şi această problemă şi, neapărat, aceea a pomiculturii.

În concluzie, cartea este o lucrare bună, cu un bogat conţinut; ea este un îndemn şi un îndrumător în special pentru profesorii de ştiinţe naturale. Se oferă un material bogat, concret, valoros, nu numai prin sugestiile care se dau în rezolvarea atîtor probleme, ci mai ales prin faptul că totul este verificat prin experienţă.

Prof. *ADELA NIŢĂ*
Bucureşti

Note bibliografice

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: **Culegere de cîntece pentru clasele I—IV**, Editura de stat didactică și pedagogică, 1958, 151 pag.

Institutul de științe pedagogice a editat de curînd o culegere de cîntece pentru clasele I—IV, alcătuită de profesorii: Roger Nicolaescu, Eugenia Ghiga, Maria-Ortansa Ionescu și Ion Stănescu, cercetător principal. Noua culegere constituie, pentru învățătorii noștri, un ajutor real care le ușurează munca de predare a muzicii și contribuie la educația patriotică și estetică a elevilor.

Execuția tehnică a „Culegerii de cîntece" este îngrijită, iar prețul unui exemplar, accesibil.

Această culegere de cîntece va folosi învățătorului atît la predarea muzicii cît și la organizarea diferitelor manifestări artistice în școală. Unele cîntece le va putea utiliza și în activitatea cultural-artistică ce se desfășoară în afară de școală.

Cîntecele au fost selecționate cu pricepere și grijă ținîndu-se seama de programa școlară. Atît melodia cît și textul celor mai multe cîntece corespunde posibilităților de înțelegere ale elevilor. Aceste calități vor contribui la însușirea ușoară și temeinică a lor de către elevi.

Autorii au introdus cîntece ale compozitorilor mai vechi — bineînțeles din acelea care au putut rezista timpului — și cîntece din folclorul copiilor.

În culegere s-au strecurat și unele cîntece mai puțin reușite, care, dacă nu vor fi îmbunătățite, ar fi de dorit să se înlăture în ediția următoare, care ar fi necesar să apară mai curînd deoarece prima a fost tipărită într-un tiraj de numai 10.000 exemplare, deși în țara noastră predau circa 60.000 învățători. La aceștia se adaugă și elevii școlilor și institutelor pedagogice, care trebuie să cunoască încă din timpul studiilor conținutul obiectelor pe care le vor preda.

Tot pentru ediția a II-a ar fi bine să se introducă și alte cîntece reușite — text și melodie — ale compozitorilor noștri actuali și din trecut; la sfîrșitul noii lucrări, în cîteva pagini, să se expună pe scurt unele indicații metodice; să se îndrepte greșelile de tipar care s-au strecurat la prima ediție și să se menționeze numele autorilor la toate cîntecele.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: **Din experiența educatoarelor în munca cu grupa combinată**. Culegere de articole, Editura de stat didactică și pedagogică, 1958, 306 pagini.

Institutul de științe pedagogice a inițiat editarea acestei culegeri de articole, pentru a da sugestii cadrelor didactice, care lucrează cu grupe de copii de vîrste diferite, știut fiind faptul că nu există încă lucrări care să trateze problemele muncii cu astfel de grupe.

Autoarele articolelor prezintă aspecte din experiența lor privind rezolvarea unor probleme foarte importante: formarea relațiilor de colectiv — problemă-cheie a educației în instituțiile preșcolare — educația fizică, care prezintă dificultăți datorită particularităților diferite de vîrstă ale copiilor, dezvoltarea vorbirii, cunoașterea naturii și altele, greu de rezolvat în condițiile muncii cu copii de vîrstă diferită.

Din toate articolele, ca și din articolul introductiv semnat de tov. Manasia Virginia, cercetător principal, reies cerințele principale față de munca cu grupa combinată: copiii trebuie să-și însușească aceleași cunoștințe și deprinderi stabilite de „Îndrumător" pentru grupele omogene; munca cu grupa combinată ridică aceleași probleme de educație comunistă multilaterală; trebuie să se țină seama de particularitățile de vîrstă ale subgrupelor de copii, atît în ceea ce privește durata desfășurării activităților, cît și a nivelului cunoștințelor ș.a.

Autoarele abordează probleme variate ale procesului instructiv-educativ în grădinițe, pe care s-au străduit să le rezolve din punct de vedere organizatoric și metodic.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: **Legarea teoriei de practică în studiul fizicii și chimiei**, Editura de stat didactică și pedagogică, 1958, 468 pagini.

Pentru a putea asigura absolvenților școlii de cultură generală o pregătire temeinică pentru viață, pentru munca productivă este necesară stabilirea de legături trainice între cunoștințele teoretice și activitatea practică, între școală și viață.

Studiul fizicii și chimiei familiarizează pe elevi cu fenomenele și legile naturii, cu procesul de producție și contribuie la formarea unor priceperi și deprinderi utile.

Mulți profesori, care predau aceste obiecte, au acumulat o experiență pozitivă în domeniul legării teoriei de practică. Pentru a face cunoscută această experiență și altor cadre didactice, Institutul de științe pedagogice a editat lucrarea „Legarea teoriei de practică în studiul fizicii și chimiei".

Responsabilii lucrării (D. Blumen și O. Bostan) în primul articol au sistematizat problemele ce decurg din legarea teoriei de practică în două capitole distincte: a) Însușirea teoriei pe baza practicii; b) Folosirea teoriei în cunoașterea realității și în activitatea practică și au prezentat diferite realizări în acest domeniu în școala noastră.

Drumul cunoașterii în studiul fizicii și chimiei — ținînd seama de particularitățile specifice învățămîntului — pornește de la observarea unui bogat material demonstrativ și concret, și ajunge la formulări de principii și legi, care-și găsesc, la rîndul lor, o largă aplicare în practică. De aceea printre articolele care se ocupă de rolul practicii în însușirea teoriei, citățm: „Folosirea proiecției în predarea fizicii și chimiei" (A. Negoescu), despre rolul vizitelor și excursiilor în consolidarea cunoștințelor (A. Negulescu și G. Cosma) și deprinderea elevilor cu citirea și construirea schițelor, graficelor și diagramelor (A. Nedelcu).

Aplicarea cunoștințelor teoretice în activitatea practică contribuie la lărgirea cunoașterii realității și la formarea priceperilor și deprinderilor practice.

Realizarea acestor sarcini se poate face prin rezolvarea de probleme cu conținut practic prin deprinderea elevilor de a mînui aparatele de fizică la lecții, în orele de laborator, în cercuri și prin activitatea depusă de elevi în cercul micilor fizicieni și a micilor chimiști.

În lucrare nu sînt oglindite decît o parte din realizările obținute în țara noastră în acest domeniu, dar autorii articolelor s-au străduit să le abordeze, în primul rînd, pe cele mai importante.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: **Probleme de pedagogie ale învățămîntului superior**, Editura de stat didactică și pedagogică, 1958, 175 pag.

Culegerea cuprinde o parte din comunicările prezentate la cea de a II-a sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice — secția „Învățămînt superior".

Comunicările au ca teme cele mai actuale și acute probleme ale învățămîntului superior: metodica seminarului, prelegerea, rolul cadrelor didactice în educarea comunistă a studenților, educarea studenților în spiritul dragostei pentru profesiunea didactică, cercetări asupra modului în care folosesc studenții timpul pentru studiul individual și contribuția practicii în producție a studenților la formarea profilului lor etic profesional.

Comunicările „Metodica seminarului" (prof. univ. Stanciu Stoian, Anye Coman și Luminița Ghivirigă) și „Prelegerea în învățămîntul superior" (prof. univ. Bîrsănescu Ștefan și conf. univ. Dumitru Gafițeanu) constituie un ajutor prețios în munca cadrelor didactice universitare, prin indicațiile metodice pe care le conțin: tipuri de seminarii și prelegeri, structura lor, metode folosite.

De rolul practicii în producție și în școală pentru trezirea și consolidarea dragostei față de profesia aleasă se ocupă conf. univ. Ion Berca și lectorii I. Antohi, Gh. Maxim și Fl. Popescu.

ERATĂ

la articolul „N. K. Krupskaia și unele probleme ale învățămîntului politehnic" apărut în nr. 10 — 1958

La pag. 38, al. 1, rîndul 1, se va citi „a apărut în revista „Azi"
La pag. 38, al. 1, rîndul 5, se va citi „de lucrări politice"
La pag. 40, al. 1, rîndul 5, se va citi „asupra educației"
La pag. 44, al. 1, rîndul 2, se va citi „compartimentate"
La pag. 44, al. 3, rîndul 8, se va citi „deprinderilor practice"
La pag. 44, al. 5, rîndul 1, se va citi „cu construcția"

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

стр.

МАРИН ВИШАН : Политехническое обучение и подготовка учителей нашей школы 1
СИЛЬВЕСТРУ ПАТИЦА : Содержание уроков по воспитанию 15
ИОН СТАНЧУ : Петраке Поэнару — организатор сельских школ в Мунтении 24

Б помощь преподавателям политэкономии

ВИКТОР ЦЭРКОВНИКУ : Политэкономия в свете общей дидактики 37

ЗА РУБЕЖОМ

Д. ДАМАСКИН : Достижения по дефектологии в Советском Союзе 51
К. СОРИК : Аспекты борьбы коммунистической партии Китая за развитие демократической школы и марксистской педагогики 58

ДИСКУССИИ — ХРОНИКА — КОНСУЛЬТАЦИИ

АНГЕЛ МАНОЛАКЕ : Некоторые вопросы связи с перегрузкой учащихся . 63
В. КАРАБА : Важное событие в жизни организации УТМ/У-ый пленум Ц.К. У. Т. М./ 67
И. ДИАКОНУ : Большее внимание требованиям связи подчинения в разделении предложений в фразе 69

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

А. НИЦЭ : „Из опыта нашей школы в связи с формированием трудовых сельско—хозяйственных навыков у учащихся" 75
* * * *: Новые труды по педагогике* 79

SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

M. Vişan: L'enseignement polytechnique et la préparation de nos professeurs 1
Silvestru Patiţa: Le contenu des heures éducatives 15
Ion Stanciu: Petrache Poenaru — organisateur des écoles rurales de la Valachie 24

Pour mieux enseigner l'économie politique

Victor Ţîrcovnicu: L'enseignement de l'économie politique et ses rapports avec la didactique générale 37

DE L'ÉTRANGER

D. Damaschin: Succès obtenus par l'U.R.S.S. dans le domaine de la défectologie 51
C. Sorik: Quelques aspects de la lutte menée par le P. C. Chinois pour le développement d'une école démocratique et d'une pédagogie marxiste 58

DISCUSSIONS — CHRONIQUE — CONSULTATIONS

A. Manolache: Quelques conclusions aux débats relatifs au surchargement des élèves 63
V. Caraba: Un évènement important pour la vie des organisations de l'Union de la jeunesse ouvrière — U.T.M. (La V-ème séance plénière du C. .C. de l'U.T.M.) 67
I. Diaconu: Plus d'attention aux mots de jonction dans l'analyse de la phrase 69

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

A. Niţă: L'expérience de notre école concernant la formation des habitudes de travail agricole chez les élèves 75
*** Nouveaux ouvrages pédagogiques 79

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE : LEI 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

REDACŢIA : Bucureşti, Piaţa Scînteii nr. 1.
Telefon : 17.60.10
Raionul I. V. Stalin

Lei 3.

SIBIU
Biblioteca centrală
I 3896

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMINĂ

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ANUL VII 12 DECEMBRIE 1958

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1 IUL. 2011

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII. Nr. 12. decembrie 1958

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

	Pagina
*** Şcoala noastră nouă în plin progres	1
Nicolae Andrei: Orientarea şcolii către problemele actuale — preocupare de seamă a pedagogilor din regiunea Craiova	14
Al. Trifu: O problemă de educaţie estetică	22
A. Manolache: Robert Owen gînditor înaintat	37

DE PESTE HOTARE

Al. Cornea: Pregătirea cadrelor didactice din U.R.S.S. în vederea realizării învăţămîntului politehnic	45
Florica Andreescu: Dezvoltarea învăţămîntului preşcolar în Republica Cehoslovacă	50

CONSULTAŢII

Tia Mureş: Unele procedee de educare a dragostei pentru locul natal la elevii mici prin lectura în afară de clasă	54
Radu Bădescu: Probleme ale predării matematicilor în învăţămîntul tehnic superior	60
A. Chircev: Aspecte ale aprecierii cunoştinţelor la examene	69

BIBLIOGRAFIE

*** Lucrări pedagogice apărute în anul 1958	74
*** Tabla de materii pe anul 1958	76

REVISTA DE PEDAGOGIE

apare sub conducerea unui comitet de redacţie

Redactor responsabil:
Prof. univ. STANCIU STOIAN

I 3896

STUDII ŞI CERCETĂRI

1961 2022

ŞCOALA NOASTRĂ NOUĂ ÎN PLIN PROGRES

Cine aruncă o privire cît de fugară asupra trecutului şcolii noastre nu poate să nu observe adîncile transformări care au avut loc în anii puterii populare, nu poate să nu constate marile realizări obţinute în domeniul învăţămîntului: condiţiile de muncă şi de viaţă mereu mai bune ale cadrelor didactice, aşezarea învăţămîntului pe baze ştiinţifice, educarea tineretului în spiritul moralei comuniste etc. Numai regimul de democraţie populară, numai conducerea înţeleaptă a Partidului Muncitoresc Romîn au făcut cu putinţă ca masele largi populare să fie scoase din înapoierea în care erau ţinute de clasele exploatatoare în timpul regimului burghezo-moşieresc.

Realizările însemnate obţinute în domeniul învăţămîntului sînt urmarea firească a succeselor deosebit de mari pe care le-a înregistrat economia ţării noastre după eliberare, în toate sectoarele. Dezvoltarea neîncetată a industriei şi agriculturii a creat o puternică bază materială şi pentru înflorirea învăţămîntului şi culturii. Analfabetismul, moştenire dureroasă pe care ne-a lăsat-o cîrmuirile trecute este lichidat ca fenomen de masă. În Republica Populară Romînă, ca şi în celelalte ţări socialiste, problema învăţămîntului capătă o rezolvare în interesul maselor populare.

Învăţămîntul în timpul regimului burghezo-moşieresc a purtat amprenta politicii şi ideologiei reacţionare a claselor exploatatoare. Burghezia şi moşierimea romînă au făcut tot ce le-a stat în putinţă de-a lungul anilor ca să înlăture masele populare de la dreptul lor legitim de a se lumina. Coaliţia acestor clase exploatatoare, împotriva maselor largi ale poporului nostru, s-a dovedit monstruoasă şi în acest domeniu. Muncitorul şi ţăranul muncitor au primit numai bruma de învăţătură trebuitoare pentru a mînui mai bine uneltele sau a munci mai cu folos pămîntul pentru ca exploatatorii să obţină cît mai multe profituri. Dezastruoasa politică şcolară a regimului burghezo-moşieresc a avut consecinţe deosebit de grele asupra şcolii şi slujitorilor ei: şcoli puţine şi acelea prost întreţinute, lefuri de batjocură pentru învăţători şi profesori, învăţămînt îmbîcsit de misticism, obscurantism şi şovinism, iată ce caracteriza şcoala trecutului.

Deşi în vorbe, burghezia îşi trîmbiţa pretinsa ei „democraţie" — elaborînd în chip făţarnic chiar legi care decretau obligatoriu învăţămîntul primar — prin nenumărate oprelişti, burghezia a făcut aproape cu neputinţă accesul fiilor de oameni ai muncii la învăţătură. Porţile şcolilor erau deschise doar pentru cei ce aveau posibilităţi băneşti. Dovadă sînt cele peste 4 milioane de analfabeţi pe care regimul burghezo-moşieresc i-a lăsat moştenire ruşinoasă regimului de democraţie populară. Condiţiile de trai din cale afară de grele, dezinteresul claselor exploatatoare faţă de

2268

luminarea maselor muncitoare făceau ca anual sute şi sute de mii de copii de vîrstă şcolară să rămînă în afara şcolii. „După datele oficiale de atunci, cu mult micşorate, numai în 1933 peste un milion de copii de vîrstă şcolară nu puteau urma şcoala şi îngroşau astfel numărul neştiutorilor de carte“ [1].

Dacă totuşi interese economice obligau burghezia să poarte oarecare grijă pentru şcoala primară, aceleaşi interese de clasă au făcut ca puţinele cunoştinţe pe care le primeau elevii în cei patru ani de şcoală primară să fie orientate şi interpretate în chip idealist. Învăţămîntul primar slujea intereselor de clasă ale burgheziei şi era străin de năzuinţele maselor largi populare de la oraşe şi sate. Prin şcoală, burghezia şi moşierimea încercau să sădească în mintea maselor ideea de supunere faţă de asupritori, de împăcare cu exploatarea şi cu sărăcia, de respect faţă de cîrmuirea de stat capitalistă, considerată ca venind de la dumnezeu, deci veşnică. Propovăduirea prin şcoală a ideilor religioase a ajutat burgheziei să amăgească masele ţărăneşti îndeosebi cu resemnarea în faţa marilor nedreptăţi sociale.

Caracterul reacţionar de clasă al învăţămîntului se adîncea în aşanumita şcoală „secundară“ a burgheziei. Şcoala secundară avea menirea să pregătească aparatul de stat poliţienesc şi corupt, instrument docil pentru asuprirea maselor. Sumele mari care se percepeau drept taxe, costul ridicat al manualelor, lipsa de burse înlăturau de fapt pe fiii oamenilor muncii de la frecventarea şcolii secundare. Orientarea conţinutului învăţămîntului devenea la acest grad de şcoală şi mai reacţionară.

Potrivit legii din 1928, distribuţia orelor de studiu în învăţămîntul secundar se prezenta astfel:

ştiinţe umanistice	52 ore — 59,8%;
ştiinţele naturii	23 ore — 26,4%;
deprinderi diverse	12 ore — 13,8%.

Unul din obiectele principale din şcoala secundară era religia. Dar nu numai că religia, ca obiect aparte, avea menirea să îmbîcsească mintea elevului cu concepţii idealiste, ci şi celelalte obiecte de studiu, care erau interpretate în spiritul dogmelor religioase. Astfel, literatura selecta cu predilecţie, pentru analiză, scrieri religioase ori mistice, istoria era interpretată ca o înlănţuire de fapte ale domnitorilor sau regilor puşi să cîrmuiască popoarele de puterea divină etc. Nici obiectele ştiinţelor naturii nu se îndepărtau de religie. Prin exhibiţii sofistice se propovăduia pretinsa concordanţă ce-ar exista între dogmele religioase şi adevărurile ştiinţifice.

Pe aceeaşi linie reacţionară era organizat şi îndrumat învăţămîntul superior. Rupt de realităţile şi nevoile ţării, învăţămîntul superior reprezenta locul de formare a „elitelor“ burgheziei. Interesate să-şi atingă scopurile de clasă, burghezia şi moşierimea au cultivat în institute şi universităţi liberalismul şi dezmăţul ideilor celor mai retrograde.

Gîndirea pedagogică reacţionară conţinea acelaşi nelipsit caracter îngust de clasă al burgheziei: curente pedagogice reacţionare cele mai diverse (pedologia, psihanaliza etc.) îşi făcuseră loc în şcoală. Regimul burghezo-moşieresc din Romînia dinaintea celui de-al doilea război mondial nu s-a dat în lături în politica şcolară, nici de la introducerea fascismului în şcoală, prigonind

[1] Gh. Gheorghiu-Dej, Articole şi Cuvîntări, ed. a IV-a, pag. 454.

cu ură sălbatică pe învăţătorii şi profesorii legaţi de popor, care la chemarea Partidului Comunist Romîn au luptat împotriva fascizării ţării. Prin fascizarea şcolii, burghezia şi moşierimea au urmărit să transforme tineretul în carne de tun de care aveau nevoie pentru scopurile lor războinice. Pregătirea sistematică a criminalului război antisovietic s-a făcut şi cu ajutorul şcolii.

Lenin ne învaţă — şi istoria şcolii noastre din regimul burghezo-moşieresc confirmă cu prisosinţă acest lucru — că în orice societate împărţită în clase antagoniste există două culturi: o cultură a claselor exploatatoare, retrogradă şi alta progresistă, expresia ideilor înaintate ale claselor în ascensiune, revoluţionare. Burghezia şi moşierimea s-au străduit în zadar să înăbuşe lupta multor cadre didactice progresiste din ţara noastră, care, la îndemnul partidului, au militat neobosit pentru o şcoală democratică, în interesul maselor largi populare. S-au găsit destule elemente înaintate în rîndul cadrelor didactice, de pe toate treptele învăţămîntului, care, opunîndu-se şcolii burgheze, au propagat de la catedră şi în afară de clasă principiile şcolii şi pedagogiei înaintate. Lupta şi activitatea practică a acestor cadre didactice au fost şi sînt preţuite de popor, de statul nostru democrat popular. Şcoala şi pedagogia nouă de astăzi s-au făurit şi prin valorificarea tradiţiilor progresiste ale şcolii şi pedagogiei noastre înaintate din trecut.

Eliberarea ţării noastre de sub robia fascistă a creat condiţii ca şi în domeniul şcolii să se treacă la prefaceri înnoitoare. De aceea, la îndemnul partidului, învăţătorii şi profesorii, în marea lor majoritate, împreună cu ceilalţi intelectuali legaţi de popor, au pornit o puternică acţiune de alfabetizare a neştiutorilor de carte. Partidul şi guvernul au luat toate măsurile pentru cuprinderea în şcoala primară a tuturor copiilor de vîrstă şcolară. S-a lărgit reţeaua de şcoli, îndeosebi în sate, s-au creat internate şi cantine pentru a înlesni frecventarea şcolii de către fiii de muncitori şi de ţărani muncitori. S-a ajuns astfel ca într-o perioadă scurtă analfabetismul să fie lichidat ca fenomen de masă.

Programele şi manualele şcolare au fost curăţate de zgura fascistă, mistică şi idealistă. În scurt timp au fost întocmite manuale şi programe cu un conţinut nou. Lepădăturile fasciste care se cuibăriseră în şcoli au fost îndepărtate şi s-a început acţiunea de reeducare a cadrelor didactice în spiritul concepţiei marxist-leniniste despre lume şi viaţă.

Printr-o serie de măsuri de democratizare a şcolii, partidul şi guvernul au pregătit şi înfăptuit actul revoluţionar al reformei învăţămîntului de la 3 august 1948. Şcoala şi învăţămîntul pornesc acum cu adevărat pe un drum nou. Aşa cum arată tov. Gh. Gheorghiu-Dej: „Pentru a păşi la construirea socialismului a fost nevoie să se schimbe fundamental principiile de organizare a şcolii, de orientare a învăţămîntului şi de îndrumare a cadrelor didactice“ [2].

Pe ce principii s-a organizat şcoala nouă? Învăţămîntul a devenit unitar, de stat, realist-ştiinţific, democrat şi laic. Crearea unui sistem unitar de învăţămînt din punct de vedere organizatoric a constituit unul din ţelurile luptei P.C.R. în domeniul şcolii. Abia în urma reformei învăţămîntului au putut fi înlăturate toate barierele cu care îngrădise burghezia şcoala de cultură

[2] Gh. Gheorghiu-Dej, op. cit., pag. 456.

generală, cu scopul de a împiedica trecerea elevilor de la un grad de învăţământ la altul, de la un tip de şcoală la altul. Diferitele tipuri de şcoli — în afara liceelor — (gimnazii industriale de diferite grade, şcoli comerciale, şcoli normale etc. — şcoli închise, înfundate) — erau menite să servească păturile muncitoare ale populaţiei. Cei ce urmau asemenea şcoli nu puteau beneficia de aceleaşi drepturi cu absolvenţii liceelor şi nici ca să urmeze în învăţământul superior.

Crearea sistemului unic de învăţământ dă dreptul la învăţătură tuturor copiilor de vîrstă şcolară, fără deosebire de rasă, religie, sex sau naţionalitate; el s-a realizat prin planuri de învăţământ unice şi programe şcolare unice.

Instruirea şi educarea elevilor în afara şcolilor de stat, prin diverse şcoli particulare şi confesionale, nu mai puteau fi îngăduite de statul democrat-popular. Şcolile particulare şi confesionale reflectau caracterul de clasă al şcolii burgheze, întărindu-l totodată; asemenea şcoli erau frecventate, îndeosebi, de fiii vîrfurilor burgheziei-moşierimii şi ai tuturor categoriilor de oameni înstăriţi. În aceste şcoli educaţia şi instrucţia aveau un şi mai pronunţat caracter retrograd; aici îşi făcuseră loc curente pedagogice din cele mai neştiinţifice şi se cuibăriseră unele din cele mai reacţionare şi fasciste elemente din învăţământ. Iată de ce puterea populară nu mai putea menţine astfel de şcoli, străine de interesele poporului muncitor. Unificînd învăţământul şi declarîndu-l de stat, regimul democrat popular şi-a creat posibilitatea ca prin şcoală să formeze cadrele de viitor ale construirii socialismului, devotate regimului democrat popular.

Sarcina imediată a şcolii noi a fost lupta împotriva obscurantismului şi a altor concepţii retrograde, realizarea unui învăţământ realist-ştiinţific. Interpretarea naturii şi a societăţii în lumina concepţiei materialist-dialectice, singura concepţie ştiinţifică, dezvoltarea economiei naţionale pe baze socialiste, dezvoltarea multilaterală a elevilor, impuneau ca ştiinţele naturii să ocupe locul precumpănitor în planul de învăţământ. Astfel, proporţia dintre obiectele de învăţământ a devenit următoarea:

— ştiinţele umanistice — 44,7% (în 1928 — 59,8%);
— ştiinţele naturii — 45,3% (în 1928 — 26,4%);
— deprinderi diverse — 10,0% (în 1928 — 13,8%).

Pentru atingerea aceluiaşi scop au fost elaborate, folosind experienţa şcolii sovietice, programe şi manuale noi, în care ideile şi cunoştinţele de la toate obiectele erau prezentate potrivit concepţiei materialist-dialectice despre lume şi viaţă. Predarea religiei ca obiect de studiu devenea incompatibilă cu caracterul realist-ştiinţific pe care-l dobîndea învăţământul; de aceea religia a fost scoasă din şcoală, învăţământul devenind laic.

Aşezînd învăţământul pe baze democratice, partidul a făcut ca şcoala să-şi deschidă larg porţile pentru copiii oamenilor muncii. A fost înlăturat şi caracterul „înfundat" al şcolii de pe vremea burgheziei. Reţeaua de şcoli la clasele I—IV a fost simţitor sporită; s-a creat şcoala de 7 ani. Dezvoltîndu-se an de an, s-a ajuns ca acest tip de şcoală să crească în 10 ani de la 3 459 de unităţi şcolare la 4 906 de unităţi cîte se numără în anul şcolar 1958/1959.

Numărul elevilor cuprinşi în clasele V—VII a sporit de la 339 470, cît era în anul şcolar 1948/1949, la 438 039 elevi în anul şcolar 1957/1958. Începînd cu anul şcolar 1958/1959, învăţămîntul elementar de 7 ani devine general şi obligatoriu şi în toate comunele şi satele care au şcoli elementare de 7 ani, după ce, începînd cu anul şcolar 1955/1956, devenise general şi obligatoriu în oraşe, centre muncitoreşti şi centre raionale. Această măsură luată de Consiliul de Miniştri constituie o dovadă a consecvenţei cu care prind viaţă Diectivele Congresului al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn.

Ca urmare a aceloraşi Directive s-a dezvoltat învăţămîntul de cultură generală şi s-a creat învăţămîntul tehnic pentru pregătirea cadrelor medii necesare economiei ţării şi sectoarelor social-culturale.

Înlăturînd piedicile care opreau pătrunderea copiilor mâselor muncitoare în şcoli, s-a dat posibilitate fiilor de muncitori şi de ţărani muncitori să urmeze şcoala medie; o justă rezolvare s-a dat şi învăţămîntului special pentru orbi, surdo-muţi şi întîrziaţi mintal; s-a lărgit foarte mult reţeaua instituţiilor preşcolare; s-a statornicit pe noi temeiuri pregătirea educatoarelor şi a învăţătorilor. O largă dezvoltare a luat învăţămîntul seral şi fără frecvenţă, mijloc important prin care statul democrat-popular vine în sprijinul oamenilor muncii, pentru ca cei care doresc să-şi poată completa şi continua studiile. Condiţiile avantajoase create celor din cîmpul muncii care vor să studieze fără a părăsi locul de muncă au făcut ca, an de an, învăţămîntul seral şi fără frecvenţă să fie în continuă creştere.

Instaurarea regimului de democraţie populară a rezolvat, în lumina învăţăturii marxist-leniniste, problema învăţămîntului naţionalităţilor conlocuitoare. Asigurîndu-se predarea în limba maternă a 15 naţionalităţi, partidul a lichidat şi în domeniul învăţămîntului politica de discriminare naţională a regimului burghezo-moşieresc. Grija statului nostru democrat-popular faţă de învăţămîntul pentru naţionalităţile conlocuitoare este oglindită şi în numărul mare de şcoli care funcţionează în limbile naţionalităţilor conlocuitoare. Astfel, în anul şcolar 1957/1958 au funcţionat: 1 126 grădiniţe de copii; 1 573 şcoli elementare de 4 ani; 710 şcoli elementare de 7 ani; 85 şcoli medii. În toate aceste unităţi şcolare au frecventat 213 569 elevi.

Pentru naţionalităţile conlocuitoare au fost create şi o serie de instituţii de învăţămînt superior. La Cluj funcţionează Universitatea „Bolyai", la Tg.-Mureş Institutul medico-farmaceutic şi Institutul de artă teatrală „Szentgyörgyi István", toate cu limba de predare maghiară. Pe lîngă acestea, la Institutul de agronomie, Institutul de arte plastice „I. Andreescu" şi la Conservatorul de muzică „Gh. Dima", toate din Cluj, funcţionează facultăţi şi secţii cu limba de predare maghiară. În limbile naţionalităţilor conlocuitoare s-au editat, pe lîngă manualele şcolare, metodici, antologii literare, ziare şi reviste pentru elevi şi cadrele didactice.

Schimbarea principiilor de organizare a şcolii şi de orientare a învăţămîntului a impus o muncă permanentă de reeducare şi de îndrumare a cadrelor didactice, în vederea însuşirii ideologiei clasei muncitoare şi a noilor principii ale pedagogiei ştiinţifice. Încă în 1948 au luat fiinţă cursurile cu caracter ideologic (I.C.D.) prin care au trecut aproape toate cadrele didactice. De-a lungul anilor cursurile de înarmare ideologică a cadrelor didactice s-au îmbunătăţit continuu.

După perioada cursurilor cu caracter ideologic (centrale și județene) — 1948 — 1950 — s-au organizat cursurile cu caracter profesional (pe specialități), iar din 1954 s-a trecut la aplicarea sistemului unitar de stat pentru perfecționarea cadrelor didactice: fiecare învățător și profesor trece periodic printr-un curs de un an. O însemnată contribuție își aduc la ridicarea calificării cadrelor didactice societățile științifice tutelate de Ministerul Învățământului și Culturii, revistele de specialitate, editate de aceste societăți.

Grija statului pentru pregătirea ideologică marxist-leninistă, pentru pregătirea pedagogică și de specialitate a cadrelor didactice a făcut ca învățământul să se desfășoare la un nivel tot mai ridicat. De asemenea, cadrele didactice au fost sprijinite să desfășoare o activitate rodnică și în afară de școală, în mijlocul maselor populare. Majoritatea învățătorilor și profesorilor duce neîntrerupt o intensă activitate de propagare a cunoștințelor științifice în rîndul maselor populare de la orașe și sate. Sarcina dată de partid în vederea transformării socialiste a agriculturii a găsit un larg răsunet în rîndul cadrelor didactice. Mii și mii de învățători și profesori s-au evidențiat ca agitatori și propagandiști activi în îndrumarea țărănimii muncitoare pentru a apuca pe calea formelor cooperatiste de muncă în agricultură. Un bun exemplu l-au dat în această privință învățătorii și profesorii din regiunea Constanța.

Partidul și guvernul acordă o înaltă prețuire muncii didactice și obștești pe care o desfășoară cadrele didactice. În 16 august 1951 a fost dată hotărîrea partidului și guvernului cu privire la îmbunătățirea condițiilor de trai și de muncă a cadrelor didactice din învățămîntul de cultură generală. În anii următori au fost luate apoi și alte măsuri care au îmbunătățit continuu condițiile materiale și culturale ale cadrelor didactice de pe toate treptele învățămîntului. La Congresul învățătorilor din 1952, tov. Gh. Gheorghiu-Dej a arătat învățătorilor și profesorilor considerația pe care le-o acordă partidul, cinstea și răspunderea ce le revin cadrelor didactice în formarea tinerei generații în spiritul educației comuniste.

Cadrelor didactice care se disting în munca la catedră și în cea obștească li se acordă medalii și titluri. Pentru continua îmbunătățire a tratării problemelor de specialitate și pedagogice s-au organizat cercurile pedagogice și consfătuirile raionale, s-a instituit „Ziua învățătorului".

Un sprijin însemnat în îmbunătățirea condițiilor de trai și a ridicării măiestriei pedagogice a cadrelor didactice îl dau sindicatele. Prin grija sindicatelor sînt trimiși la odihnă și cură medicală un mare număr de cadre didactice. De pildă, numai anul trecut și-au petrecut concediul sau și-au îngrijit sănătatea în stațiunile de odihnă 16 200 cadre didactice. Ședințele de producție organizate de sindicate dezbat probleme actuale ale activității didactice cum sînt: evitarea supraîncărcării, introducerea învățămîntului politehnic în școala de cultură generală, căi și metode în educația patriotică și internaționalistă a elevilor etc.

Reforma învățămîntului din august 1948 a constituit abia începutul marilor transformări pe drumul făuririi unei școli noi. Neîncetat partidul și guvernul, s-au îngrijit ca școala să devină cu adevărat izvorul principal al

ridicării de cadre necesare construcţiei socialismului. Numărul şcolilor s-a mărit continuu. Limbajul cifrelor este destul de elocvent în această privinţă. Dacă în anul şcolar 1938/1939 funcţionau 1 577 de grădiniţe de copii, în anul şcolar 1957/1958 numărul lor s-a ridicat la 6 641. Procentul copiilor înscrişi în grădiniţele de copii a crescut din anul şcolar 1938/1939 şi pînă în anul şcolar 1956/1957 cu 300%.

În reţeaua şcolilor elementare de 4 şi 7 ani în anul şcolar 1957/1958 au fost cuprinşi 1 821 206 elevi. Numărul elevilor din şcolile medii a crescut de la 29 004, în anul şcolar 1938/1939, la 156 330 elevi, în anul şcolar 1957/1958.

Concomitent cu creşterea numărului elevilor s-a mărit şi numărul de cadre didactice necesar bunei desfăşurări a procesului de învăţămînt. Tinerii absolvenţi ai şcolilor şi institutelor pedagogice, precum şi ai institutelor de învăţămînt superior care pregătesc cadre didactice, nu ştiu decît din povestirile celor mai vîrstnici de situaţiile atît de grele din trecut ale şomajului intelectual.

Directivele Congresului al II-lea al P.M.R. cu privire la cel de-al doilea plan cincinal de dezvoltare a economiei naţionale au pus în faţa şcolii sarcini noi, legate de avîntul industriei şi agriculturii. Cerinţa cea mai stringentă era aceea de a lega învăţămîntul de viaţă, de activitatea practică. Era nevoie ca şcoala de cultură generală să-şi adîncească caracterul realist ştiinţific. Construcţia socialismului impunea şcolii să pregătească elevi stăpîni pe cunoştinţe ştiinţifice, să aibă unele deprinderi tehnice corespunzătoare, care să le uşureze însuşirea unei profesii la terminarea anilor de studii. Aceste sarcini se pot realiza numai continuînd şi dezvoltînd aplicarea învăţăturii marxist-leniniste cu privire la rolul şcolii şi al învăţămîntului în formarea multilaterală şi armonioasă a omului nou, constructor al socialismului, şi anume politehnizînd şcoala de cultură generală.

Pe baza Directivelor Congresului al II-lea al P.M.R. şi prin consultarea largă a cadrelor didactice şi părinţilor, la 13 iulie 1956, Comitetul Central al P.M.R. şi Consiliul de Miniştri al R.P.R. au luat hotărîrea cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală. „Şcoala de cultură generală — se spune în Hotărîrea C. C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală, din 13 iulie 1956 — trebuie să dea procesului instructiv-educativ un conţinut determinat de sarcina sa fundamentală de a creşte un tineret multilateral pregătit, înarmat cu cunoaşterea legilor naturii şi dezvoltării societăţii, cu o concepţie ştiinţifică despre lume, capabil şi competent să aplice în practică cunoştinţele însuşite în şcoală, educat în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar". Partidul arată că legarea şcolii de construirea socialismului, legarea învăţămîntului de practică, de munca productivă din uzine şi de pe ogoare, poate fi asigurată numai prin aplicarea învăţămîntului politehnic în şcoala de cultură generală, factor principal de realizare a educaţiei armonioase şi multilaterale a tineretului.

În acest sens s-au iniţiat o serie de acţiuni de înzestrare a şcolilor cu ateliere şi loturi experimentale, au fost elaborate programe şi îndrumări metodice, noi planuri de învăţămînt, iar manualelor şcolare de la obiecte ca fizica, chimia, matematicile, ştiinţele naturale, geografia, desenul liniar îi

s-a îmbunătăţit conţinutul ştiinţific. Programele şcolare prevăd ore speciale pentru organizarea de excursii şi vizite în întreprinderile industriale şi agricole; s-a extins numărul şcolilor care desfăşoară lucrări practice agricole pe lotul şcolar şi lucrări practice de atelier; începînd cu anul şcolar 1956/1957, elevii şcolilor de cultură generală desfăşoară în luna iunie vizite şi lucrări practice în producţie, în întreprinderi industriale şi agricole.

Legarea învăţămîntului de practica construcţiei socialiste în domeniul agriculturii se face, începînd cu anul şcolar 1958/1959, prin introducerea ca obiect de studiu, în toate şcolile de 7 ani din mediul rural a ştiinţelor agricole şi prin mărirea numărului de ore la activităţile de atelier. Aplicarea învăţămîntului politehnic în şcoala de cultură generală a devenit o problemă de bază a şcolii noastre, la rezolvarea căreia îşi dau concursul instituţii şi organizaţii obşteşti şi la care participă cu multă însufleţire cadrele didactice.

Pentru înarmarea ideologică a elevilor în şcoala de cultură generală s-au introdus ca obiecte de studiu marxism-leninismul şi economia politică. Studiul acestor discipline va contribui şi mai mult la pregătirea multilaterală şi educaţia comunistă a elevilor.

În şcoală şi-au făcut apariţia, în ultimul timp, forme noi, deosebit de interesante, ale activităţii extraşcolare, care, pe lîngă faptul că organizează în mod plăcut timpul liber al elevilor, ajută la ridicarea nivelului la învăţătură şi la educaţia comunistă a tineretului. Între aceste activităţi amintim: Olimpiadele de matematică şi fizică, concursurile pe ţară pentru literatură, diferitele întreceri şi concursuri sportive etc. În anul şcolar 1957/1958 a avut loc şi primul concurs internaţional şcolar de gimnastică din ţara noastră.

La realizarea succeselor importante pe care le-a obţinut şcoala noastră nouă au contribuit într-o măsură importantă organizaţiile de pionieri şi U.T.M. Organizaţiile de copii şi de tineret ajută în permanenţă munca depusă de cadrele didactice pentru dezvoltarea multilaterală a elevilor, însufleţindu-i şi trezindu-le interesul pentru învăţătură, pentru studiu.

Punînd accentul pe formarea unor puternice trăsături ale moralei comuniste: curajul, bărbăţia, cinstea, devotamentul faţă de partid şi puterea populară, respectul şi păstrarea avutului obştesc, organizaţiile de pionieri şi U.T.M. contribuie, cu formele lor specifice de muncă, la educarea comunistă a tineretului, la cultivarea dragostei fierbinţi pentru patria socialistă şi a solidarităţii frăteşti a tuturor oamenilor muncii. Educarea sentimentului patriotic şi al internaţionalismului proletar la elevi constituie o preocupare permanentă a organizaţiilor de pionieri şi U.T.M.

Alături de şcoală stă azi familia. Între şcoală şi familie s-au stabilit legături strînse de colaborare. Şcoala ajută şi sprijină părinţii pentru ca aceştia să-şi însuşească cît mai multe cunoştinţe pedagogice, spre a le folosi în educaţia comunistă a copiilor lor. La rîndul ei familia dă un real ajutor şcolii în rezolvarea unor probleme gospodăreşti de învăţămînt şi de educaţie. Cu sprijinul familiilor, al părinţilor, multe şcoli şi-au putut amenaja în condiţii optime atelierele şi loturile experimentale, uşurînd şi grăbind procesul de politehnizare. Stabilirea unei colaborări cît mai rodnice cu familia preocupă îndeaproape şcoala şi organizaţiile de copii şi tineret. Şcoala şi familia urmăresc acelaşi ţel comun în orînduirea noastră democrat-populară:

înarmarea elevilor cu cunoştinţe şi deprinderi solide, cu trăsăturile fundamentale care caracterizează pe tînărul comunist. Şcoala şi familia sînt interesate ca tinerele vlăstare să fie crescute şi educate pentru a deveni constructori activi ai socialismului şi vajnici apărători ai păcii în lume.

Un profil nou au căpătat şi şcolile pedagogice. Ca şi în şcoala de cultură generală, caracterul realist-ştiinţific a devenit nota predominantă a învăţămîntului pentru pregătirea învăţătorilor. Pe lîngă cultura generală necesară, şcolile pedagogice de 6 ani şi Institutele pedagogice de învăţători de 2 ani vor pregăti cadrele de învăţători capabili să ajute la ridicarea continuă a nivelului învăţămîntului.

Învăţămîntului profesional şi tehnic i s-a dat organizarea corespunzătoare nevoilor dezvoltării economiei naţionale şi a culturii. Prin Hotărîrea C. C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri din 1955, completată în 1956, sistemul de pregătire a muncitorilor calificaţi şi a cadrelor medii tehnice necesare economiei, ocrotirii sănătăţii şi dezvoltării culturii poporului se face prin: şcoli profesionale de ucenici, şcoli tehnice şi şcoli tehnice de maiştri. De la 366 şcoli profesionale (în care erau cuprinşi 53 996 elevi), cîte erau în anul şcolar 1938/1939, numărul lor s-a ridicat în anul şcolar 1957/1958 la 628 unităţi (în care au fost cuprinşi 123 958 elevi). La sate au luat fiinţă şcoli agricole şi şcoli de meserii pentru deservirea populaţiei din mediul rural.

Regimul democrat-popular a desfiinţat şi barierele care opreau pătrunderea fiilor de muncitori şi ţărani muncitori în învăţămîntul universitar. De la 26 489 studenţi cîţi erau înscrişi în anul şcolar 1938/1939 în învăţămîntul superior, s-a ajuns ca în anul şcolar 1957/1958 numărul lor să treacă de 80 000. Universităţile şi instituţiile de învăţămînt superior au încetat de a mai fi privilegiul claselor exploatatoare. An de an, proporţia fiilor de muncitori şi de ţărani muncitori care intră în învăţămîntul superior s-a mărit simţitor şi continuă să se îmbunătăţească. Totodată s-au pus bazele profilării învăţămîntului superior, potrivit necesităţilor economiei naţionale. De la 33 de facultăţi cîte se numărau în anul şcolar 1938/1939 numărul lor a crescut la 98. Caracterul învăţămîntului superior a devenit realist-ştiinţific. Prin învăţămîntul superior s-au pregătit şi se pregătesc cadrele superioare necesare diferitelor ramuri ale economiei naţionale.

Pentru a ridica necontenit nivelul învăţămîntului superior, partidul şi guvernul, prin hotărîrea din iunie 1957, au trasat căile de îmbunătăţire continuă a acestei verigi a învăţămîntului nostru. Legarea mai strînsă a învăţămîntului cu practica, cu industria, cu transporturile, cu agricultura, cu comerţul şi cu activităţile social-culturale — a început să-şi găsească de acum şi mai judicios aplicarea. În facultăţile care pregătesc cadre tehnice superioare s-a lărgit şi adîncit practica în producţie. Alături de o înaltă pregătire de specialitate, absolvenţii instituţiilor de învăţămînt superior sînt înarmaţi şi cu o puternică concepţie marxist-leninistă despre lume şi viaţă. Facultăţile care pregătesc cadre pentru învăţămîntul de cultură generală înzestrează pe absolvenţi şi cu o bună pregătire pedagogică.

Un rol deosebit îl au în educaţia comunistă a studenţilor asociaţiile care s-au creat în urma Hotărîrii partidului din iunie 1957.

În anii puterii populare s-au înregistrat realizări însemnate și în domeniul științei pedagogice. Pentru organizarea și stimularea cercetărilor pedagogice, printr-o hotărîre a partidului și guvernului a fost creat Institutul de științe pedagogice care are ca organ de presă Revista de pedagogie. Crearea Institutului de științe pedagogice a avut drept scop să dezvolte știința pedagogică, să studieze și să generalizeze experiența nouă care se acumulează în țara noastră.

Unele studii și cercetări întreprinse de Institutul de științe pedagogice sau sub egida lui au avut menirea, pe de o parte, să combată și să înlăture metodele și practicile învechite care aveau circulație în școli, iar pe de altă parte să ajute la crearea unei pedagogii științifice, prin promovarea metodelor înaintate de predare și generalizarea lor.

Numai în perioada anilor 1955/1958 (prima jumătate a anului 1958) prin grija Institutului de științe pedagogice au fost elaborate 175 de lucrări și culegeri cuprinzînd probleme de pedagogie, de psihologie pedagogică, de teoria educației, de metodică etc. Între altele, pot fi citate lucrările: Metodica predării limbii romîne la clasele V—VII, Formarea deprinderilor de muncă agricolă la clasele I—IV, Rolul organizației de pionieri în educația patriotică a elevilor, Munca independentă la geografie, Legarea teoriei de practică în studiul matematicii, Legarea teoriei de practică în studiul fizicii și chimiei etc.

Pentru promovarea cercetărilor pedagogice, Institutul a organizat două sesiuni științifice și două sesiuni centrale ale „Lecturilor pedagogice" (precedate de sesiuni regionale). Cele 142 comunicări din cadrul celor două sesiuni centrale ale „Lecturilor pedagogice", ca și numeroasele articole și studii pe diverse teme publicate de Revista de pedagogie se adaugă la bogata activitate de cercetare pedagogică desfășurată în ultimii zece ani.

Alături de munca științifică dusă de Institutul de științe pedagogice și-au desfășurat activitatea științifică catedrele de pedagogie din învățămîntul superior, institutele interregionale de perfecționare a cadrelor didactice. O contribuție de seamă au adus în această direcție „Societatea de științe istorice și filologice", „Societatea de științe naturale și geografie", „Societatea de științe matematice și fizice". Datorită îndrumării și sprijinului acordat neîncetat de partid, se poate spune că în cercetarea pedagogică, pentru promovarea noului, s-au obținut serioase succese în anii de cîrmuire democrat-populară.

Științei pedagogice îi revine sarcina să ajute școala în studierea și rezolvarea unor sarcini actuale deosebit de importante. Între acestea un loc deosebit îl ocupă problemele politehnizării învățămîntului, ale educației tineretului în spiritul moralei comuniste în general, punîndu-se un accent deosebit pe educația patriotismului socialist și internaționalismului proletar. Trebuie combătute cu toată vehemența, de pe pozițiile marxism-leninismului, orice încercări de pătrundere a ideologiei burgheze. Știința pedagogică, școala nouă, nu pot cuceri mereu poziții înaintate pentru a fi la nivelul cerințelor

construcţiei socialismului, decît înlăturînd cu fermitate orice tendinţă de înfiltrare a ideologiei burgheze, orice practică învechită de care s-ar mai folosi unele cadre didactice. Partinitatea cercetărilor pedagogice constituie o problemă de bază fără de care nu poate fi asigurat succesul nici pe tărîmul acestei ştiinţe.

Canalizată pe problemele actuale ale şcolii, sprijinindu-se pe o largă folosire a experimentului pedagogic, cercetarea pedagogică va putea ajuta la descoperirea şi generalizarea noului, la promovarea metodelor înaintate de muncă didactică.

Un rol deosebit îl au în acest sens Revista de pedagogie, Gazeta Învăţămîntului, Tanügyi Ujsag (Gazeta învăţămîntului în limba maghiară), precum şi celelalte reviste legate de învăţămînt ca: Natura, Gazeta de matematică şi fizică, Limba romînă.

Progresele evidente ale şcolii şi pedagogiei noi sînt strîns legate de ajutorul neîncetat primit din partea şcolii sovietice, a pedagogilor sovietici. Folosirea bogatei experienţe a şcolii sovietice s-a făcut în mod creator, potrivit cerinţelor învăţămîntului nostru.

Încă în primii ani de după eliberare, apar în ţara noastră o serie de lucrări care fac cunoscut nivelul ştiinţific înalt al şcolii sovietice. Sistemul de organizare al şcolii sovietice, conţinutul ştiinţific al învăţămîntului, metodele de predare, înalta pregătire ideologică, de specialitate şi pedagogică a învăţătorilor şi profesorilor sovietici sînt tot atîtea probleme din şcoala sovietică de la care slujitorii şcolii noastre au învăţat în permanenţă şi le-au aplicat la condiţiile învăţămîntului nostru.

Publicarea operelor unor mari pedagogi în frunte cu Nadejda Konstantinovna Krupskaia, Anton Semionovici Makarenko şi Mihai Ivanovici Kalinin, traducerea de manuale, de metodici, şi de alte lucrări pedagogice, au dat putinţa cadrelor didactice din ţara noastră să cunoască şi să-şi însuşească creator principiile pedagogiei sovietice şi metodele înaintate de predare din şcoala sovietică. Schimbul de delegaţii şi de publicaţii, studiile şi aspirantura pe care unele dintre cadrele didactice din ţara noastră le-au făcut în Uniunea Sovietică au întărit contactul cu şcoala şi pedagogia sovietică. Adaptarea experienţei sovietice la specificul învăţămîntului din ţara noastră, prelucrarea creatoare a acestei experienţe, ne-au ajutat şi ne ajută ca să obţinem noi succese în îmbunătăţirea continuă a şcolii noi.

Acum, cînd problema legării învăţămîntului de munca productivă constituie o preocupare centrală a şcolii noastre, studiile şi cercetările pedagogice, practica şcolii sovietice, ne uşurează mult drumul în orientarea şcolii noastre. Pedagogii, învăţătorii şi profesorii de toate categoriile, ştiu că folosind just experienţa şcolii sovietice, prelucrînd-o potrivit nevoilor şi specificului şcolii noastre, succesele vor fi tot mai mari. Valorificînd ceea ce este progresist în trecutul şcolii şi gîndirii pedagogice din ţara noastră, generalizînd experienţa înaintată a cadrelor noastre didactice şi aplicînd cu pri-

cepere experienţa atît de vastă şi bogată în conţinut a şcolii sovietice, putem fi siguri că vom duce mereu înainte şcoala şi învăţămîntul din ţara noastră.

Fiecare an de putere populară adaugă şcolii şi pedagogiei noi din ţara noastră progrese vădite. Incepînd de la învăţămîntul preşcolar şi pînă la învăţămîntul superior, succesele care se obţin sînt deosebit de însemnate. Tot mai multe şcoli spaţioase, înzestrate cu materialul didactic necesar, dotate cu aparatură şi utilaj de laborator, se ridică pe cuprinsul ţării. Metodele de predare se perfecţionează continuu. Conţinutul învăţămîntului dobîndeşte un caracter tot mai profund ştiinţific. Cadrele didactice se bucură de înalta preţuire din partea statului nostru democrat. Sînt rezultate de care ne mîndrim, dar pe care sîntem datori să le dezvoltăm neîncetat. Şi ceea ce nu trebuie să uităm nici un moment, succesele deosebite pe care le-am înregistrat şi cu siguranţă le vom obţine mereu, sînt de neconceput fără grija şi îndrumarea permanentă a şcolii de către Partidul Muncitoresc Romîn.

Şcoala noastră a devenit o şcoală nouă, o şcoală cu adevărat legată de interesele maselor populare, pentru că partidul clasei muncitoare s-a îngrijit în permanenţă de îndrumarea ei. Problemele care stau astăzi în faţa şcolii: politehnizarea învăţămîntului de cultură generală, legarea lui de practica din fabrici şi de pe ogoare, generalizarea învăţămîntului de 7 ani, educarea comunistă a tineretului şi îndeosebi educaţia elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar etc. îşi vor găsi rezolvarea corespunzătoare pentru că partidul se îngrijeşte de îndrumarea permanentă a învăţămîntului.

Învăţătorii şi profesorii, în marea lor majoritate, nu-şi vor precupeţi eforturile pentru ca şcoala nouă să răspundă sarcinilor trasate de Congresul al II-lea al P.M.R., să se ridice la nivelul cerinţelor actuale ale construirii socialismului în patria noastră.

НАША НОВАЯ ШКОЛА В ПОЛНОМ РАЗВИТИИ

(резюме)

Статья выявляет достижения, осуществленные в годы народной власти в Румынской Народной Республике в области обучения. Расцвет обучения в РНР является естественным следствием особенно важных успехов, достигнутых всей экономикой страны под руководством Руиынской Рабочей Партии.

Школы были организованы по истинно демократическим принципам. Таким образом обучение стало унитарным, государственным, реальнонаучным, демократическим и светским (отделенным от церкви. З. П.). Двери школ широко открыты сынам трудящегося народа, которые без всякого препятствия могут обучаться — согласно их трудоспособности — вплоть до наивысшей ступени обучения.

В статье указывается, что главной заботой школ и современной педагогики в Румынской Народной Республике являются; связь обучения с производительным

трудом путем политехнизации школ; всеобщее семилетнее обучение; коммунистическое воспитание молодежи и в особенности воспитание учащихся в духе социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма.

Школе, заканчивает статья, приходится задание подготобить кадры согласно настоящим требованиям построения социализма.

NOTRE L'ÉCOLE EN PLEIN ESSOR

(Résumé)

Cet article met en évidence les réalisation obtenues au cours des années du pouvoir populaire, en R.P.R., dans le domaine de l'enseignement. L'essor de l'enseignement dans la R.P.R. est une conséquence naturelle des succès particulièrement grands enregistrés par l'économie tout entière de notre pays, sous la conduite du Parti Ouvrier Roumain.

L'école a été organisée sur des principes tout à fait démocratiques. Ainsi, l'enseignement est devenu unitaire, d'Etat, réaliste-scientifique, démocratique et laïque. Les portes des écoles sont largement ouvertes aux fils des travailleurs qui, sans aucune restriction et selon leurs aptitudes au travail, peuvent atteindre jusqu'aux plus hauts degrés de l'enseignement.

Parmi les préoccupations centrales qui sont à la base de l'école et de la pédagogie actuelle dans la R.P.R., l'article énumère: la liaison entre l'enseignement et le travail productif par la polytechnisation de l'école; la généralisation de l'enseignement de sept ans; l'éducation communiste de la jeunesse et particulièrement l'éducation des élèves dans l'esprit du patriotisme socialiste et de l'internationalisme prolétarien.

L'article conclut en démontrant que l'une des tâches principale de l'école c'est de former des cadres répondant aux exigences actuelles de l'édification du socialisme.

ORIENTAREA ȘCOLII CĂTRE PROBLEMELE ACTUALE — PREOCUPARE DE SEAMĂ A PEDAGOGILOR DIN REGIUNEA CRAIOVA

Prof. NICOLAE ANDREI
Craiova

Trecerea revoluționară de la școala veche, antipopulară, a regimului burghezo-moșieresc, la școala nouă, democratică a regimului nostru democrat-popular a influențat puternic progresul școlii din regiunea Craiova.

În trecut, regiunea Craiova era una din cele mai înapoiate regiuni ale țării, ca urmare a unei grele și îndelungate exploatări moșierești. Regimul burghezo-moșieresc avea interesul ca masele largi populare să fie ținute în întunericul neștiinței și superstițiilor, să fie lăsate pradă obscurantismului și misticismului, pentru ca exploatarea să fie cît mai crîncenă și sîngeroasă.

Transformările revoluționare, care au avut loc în diferitele domenii ale economiei naționale, după instaurarea puterii populare și care se simt din plin și în regiunea noastră, au impus cu necesitate schimbări corespunzătoare și în domeniul învățămîntului și culturii.

În scurt timp învățămîntul de toate gradele a cunoscut în regiunea Craiova un ritm de dezvoltare neîntîlnit în trecut. Cele mai îndepărtate sate și comune, care sub regimul burghezo-moșieresc fuseseră lăsate pradă neștiinței de carte, au azi școli de 4 și de 7 ani.

Pentru buna desfășurare a procesului de învățămînt, pentru asigurarea cuprinderii în școală a tuturor copiilor de vîrstă școlară a fost nevoie de lărgirea spațiului școlar, construirea de noi școli, cu mai multe săli de clasă.

Pentru a ne putea da seama de ritmul în care a fost lărgit spațiul necesar nevoilor de învățămînt în regiunea noastră, este suficient să arătăm că numai între anii 1951—1958 numărul sălilor de clasă a crescut de la 2 700 la 3 940. S-au construit, apoi, 21 localuri de școli din fondurile alocate de stat.

În anii puterii populare s-au creat condiții, ca și în regiunea Craiova, să se dezvolte învățămîntul preșcolar, în scopul pregătirii copiilor — între 3 și 7 ani — pentru școală și pentru a da posibilitate mamelor să participe la munca în fabrici, în instituții și pe ogoare. Dacă în anul 1948, pe actualul teritoriu al regiunii Craiova funcționau abia 147 unități preșcolare, în care erau cuprinși 7 966 copii, azi, numărul unităților preșcolare a crescut la 427, în care sînt cuprinși 15 736 copii. O atenție deosebită s-a dat creării de unități preșcolare în cartierele muncitorești și în mediul sătesc și încadrării

acestor unități cu cadre calificate. S-a ajuns astfel ca la unitățile preșcolare din regiunea noastră să funcționeze 607 cadre didactice calificate.

Una din problemele centrale ale organelor de învățămînt a constituit-o cuprinderea în școală a tuturor copiilor de vîrstă școlară. În anii regimului de democrație-populară în regiunea noastră s-a lărgit mult rețeaua școlilor elementare de 4 ani. Astfel, în cele 1 022 unități școlare de 4 ani, cîte funcționează în anul școlar 1958—1959 sînt cuprinși 118 950 elevi.

O realizare însemnată este și aceea a creării școlilor de 7 ani care, în regiunea Craiova s-a dezvoltat continuu, an de an. Astfel s-a ajuns ca în anul școlar 1958—1959 să funcționeze 391 școli de 7 ani în care sînt cuprinși 41 350 elevi.

Sub regimul burghezo-moșieresc școlile medii erau grupate de obicei în orașele mai mari, neglijîndu-se centrele muncitorești și mediul sătesc.

Pentru a ajuta tineretul muncitoresc cît și sătesc să-și completeze studiile sau să urmeze cursurile unei școli medii, au luat ființă o serie de școli medii ce funcționează în fiecare centru de raion. Aceste școli au cursuri de zi și serale. În afară de acestea, au fost create unități școlare cu învățămînt seral pe lîngă fabrica „Electroputere" și uzinele „7 Noiembrie" din Craiova, ca și pe lîngă alte întreprinderi. În regiunea noastră, cursurile învățămîntului seral sînt frecventate de aproximativ 3 200 tineri muncitori și țărani muncitori. În total, în regiunea Craiova, numărul celor care urmează cursurile școlilor de diferite grade se ridică la peste 150 000.

Regimul democrat-popular a acordat o deosebită grijă creșterii și educării copiilor cu diferite deficiențe. În anii puterii populare au fost create în regiunea Craiova 2 școli speciale: școala pentru surdo-muți și școala pentru hipoacuzici. În aceste școli sînt cuprinși 358 copii, de care se ocupă 47 cadre didactice și 16 educatoare. De asemenea, au fost create trei case pentru copiii școlari și una pentru copiii preșcolari, care cuprind peste 500 copii, cărora le sînt asigurate condiții optime de activitate.

În regiunea Craiova s-a manifestat permanent grija pentru asigurarea condițiilor materiale necesare bunei funcționări a învățămîntului de toate gradele. Astfel, s-au acordat burse elevilor merituoși, s-au creat internate și cantine, s-au asigurat elevilor bune condiții de învățătură.

Elevilor din mediul rural, care aveau școala la distanță mare de comunele în care-și aveau domiciliul, li s-au organizat gazde comune, asigurîndu-li-se astfel condiții bune de învățătură și de trai și fiind sustrași de la influențele negative pe care le-ar fi exercitat unele gazde.

Un aspect pozitiv al preocupărilor organelor locale este acela al înființării de gospodării anexe pe lîngă internate și cantine, de a se crea elevilor interni cît mai bune condiții de viață. Secția de învățămînt a Sfatului popular regional și secțiile de învățămînt raionale sînt preocupate să extindă numărul acestor gospodării, să acorde un sprijin mai larg unităților pentru organizarea și administrarea gospodăriilor anexe.

Secțiile de învățămînt se preocupă de mărirea numărului de internate și de sporirea capacității de cuprindere a celor existente în mediul rural, pentru a se asigura cuprinderea în clasa a V-a a tuturor elevilor absolvenți a 4 clase din satele unde există școli de 7 ani.

Orașul Craiova a devenit, în anii puterii populare, unul din centrele universitare. Fiii oamenilor muncii din regiune și din alte orașe și colțuri ale patriei învață azi pe băncile Institutului agronomic. De pe băncile acestui institut au plecat pe ogoarele patriei noastre sute de ingineri agronomi și mecanizatori, care s-au integrat în efortul comun pentru transformarea socialistă a agriculturii și ridicarea nivelului cultural al țărănimii muncitoare.

Dezvoltarea învățămîntului precum și ridicarea continuă a calității cunoștințelor elevilor au impus înzestrarea școlilor cu material didactic și de laborator corespunzător, crearea de noi laboratoare, muzee, dotarea școlilor cu biblioteci. Erau necesare acestea cu atît mai mult cu cît, neîncetat, accentul se punea pe îmbunătățirea calității învățămîntului, pe legarea cunoștințelor de viață, de practica construirii socialismului.

Începuturi promițătoare pe această linie s-au făcut la școlile de 7 ani din Tecleni și Tg. Legrești raionul Gilort, Lelești, Peștișani și Pesteana Jiu raionul Tg. Jiu și altele.

Grija pentru o temeinică pregătire a elevilor este oglindită și în preocuparea de a se crea biblioteci aproape pe lîngă fiecare școală din regiune. În anul școlar trecut au funcționat 1313 biblioteci cu 618 183 volume.

Progrese vizibile s-au obținut în învățămînt și în ceea ce privește conținutul lecției, forma de bază a desfășurării procesului de învățămînt. Ridicarea măiestriei pedagogice, îmbunătățirea continuă a metodelor de predare în învățămînt au constituit și constituie preocupări de seamă ale organelor de învățămînt, ale fiecărui cadru didactic.

Astfel, prin îndepărtarea elementelor mistico-religioase din programele școlare și manuale, lecțiile au căpătat o tot mai puternică orientare realist-științifică, ceea ce a contribuit în mod nemijlocit la formarea bazelor concepției științifice despre lume la elevi.

În opoziție cu caracterul teoretic, abstract și formalist al școlii burgheze, școala de azi a căpătat o orientare nouă — pune în valoare principiul legării teoriei de practică și acordă o importanță deosebită îndrumării elevilor spre înțelegerea rolului practicii, atît în procesul de cunoaștere a lumii cît și de transformare a ei.

În aplicarea concretă a acestui principiu, o treaptă nouă a constituit-o introducerea învățămîntului politehnic, în școala de cultură generală, ca urmare a directivelor Congresului al II-lea al P.M.R. și a Hotărîrii din 13 iulie 1956 a C. C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R.

Înfăptuirea sarcinilor politehnizării învățămîntului de cultură generală în regiunea Craiova are loc folosindu-se o serie de mijloace. Astfel, predarea cunoștințelor s-a făcut în strînsă legătură cu principiile științifice ale producției; elevii au fost îndrumați și ajutați de către profesori și tehnicieni să înțeleagă aplicarea legilor științifice la producția agricolă și industrială. În acest scop s-au folosit demonstrații cu ajutorul materialului didactic, s-au făcut experiențe în laboratoare, s-au colectat observații în predarea obiectelor de învățămînt, legate mai direct cu munca productivă: fizica, chimia, șt. naturale, geografia, matematica, desenul.

Profesorii de fizică au familiarizat pe elevi cu elementele magneticii, ale electrotehnicii moderne, ale radio-fizicii, în cunoașterea practică a principiilor care stau la baza acționării celor mai importante mașini și dispozitive

din producţia industrială, cu tehnica măsurătorilor, cu aparatele de măsurat mai frecvent folosite în producţie etc.

De pildă, la lecţiile de chimie s-au comunicat elevilor cunoştinţe tehnice despre procesul de fabricaţie a diferitelor substanţe chimice: coloranţi, îngrăşăminte chimice, despre diferite procese chimice de bază din industria metalurgică, alimentară şi textilă, în strînsă legătură cu realizările din industria regiunii.

Pentru adîncirea legăturii cu practica şi în scopul creării condiţiilor unei cunoaşteri directe a tehnicii producţiei de către elevi, au luat fiinţă, începînd din anul 1957 la 14 şcoli experimentale, ateliere şcolare cu sprijinul direct al Ministerului Învăţămîntului şi Culturii, iar la 55 de şcoli, ateliere şcolare amenajate cu posibilităţile locale. În majoritatea cazurilor şcolile experimentale sînt patronate şi sprijinite de întreprinderi locale cu materiale şi personal tehnic. Totodată elevii au posibilitate să efectueze lucrări practice în atelierele şi în secţiile întreprinderilor.

La şcolile medii din Balş, Caracal, Craiova, Plenita, Tr. Severin, Leu şi altele, elevii execută în ateliere lucrări de tîmplărie şi lăcătuşărie, care dovedesc o deosebită îndemînare şi pricepere.

Pentru ca elevilor să li se dea posibilitatea să-şi verifice cunoştinţele teoretice însuşite la lecţii, să cunoască metodele şi procedeele agrotehnicii avansate, în cadrul celor 747 şcoli înzestrate cu loturi experimentale, s-au efectuat lucrări şi experienţe variate.

Loturile experimentale constituie astfel pentru elevi un mijloc de aplicare şi verificare a cunoştinţelor şi deprinderilor lor practice.

Munca în atelierele şcolare şi pe terenurile experimentale i-a ajutat pe elevi să-şi însuşească bazele ştiinţifice ale producţiei, i-a înarmat cu un sistem de priceperi şi deprinderi de muncă, le-a uşurat însuşirea unor trăsături ale moralei comuniste, ca ordinea, disciplina în muncă, spiritul colectivist, atitudinea de respect faţă de bunul obştesc, iniţiativa şi altele.

Legarea teoriei de practică în cadrul învăţămîntului politehnic, s-a realizat şi prin alte mijloace. Astfel în multe şcoli ca cele medii din Tr. Severin, Şcoala de 7 ani nr. 9 Craiova etc. s-au organizat terenuri geografice unde elevii au posibilitatea să facă observaţii directe asupra fenomenelor naturii. Menţionăm în mod deosebit Cabinetul geografic organizat la Şc. medie nr. 1 Tr. Severin, dotat cu o bogată aparatură de precizie, ceea ce oferă elevilor posibilităţi variate de studiu.

Însuşirea principiilor ştiinţifice s-a realizat şi cu ajutorul vizitelor şi excursiilor făcute la diverse întreprinderi pentru ca elevii să cunoască procesul de producţie.

Astfel, Şcoala medie nr. 1 din Tr. Severin a vizitat toate întreprinderile din oraş, vizitele avînd obiective precise Unele şcoli de 7 ani din raionul Strehaia, au făcut excursii cu caracter local la G.A.S. Corcova, Tîmna, S.M.T. Strehaia, — elevii avînd astfel ocazia să observe direct procedeele tehnice înaintate din producţia agricolă. Şcoala medie Strehaia a făcut o excursie cu caracter istoric şi geografic la mănăstirea Gura Motrului precum şi o excursie pe distanţa Orşova - Cazane - Moldova Nouă, unde, în afară de cunoaşterea frumuseţilor patriei, s-au întregit şi cunoştinţele geografice.

În vederea aceleiași orientări practice a învățămîntului au luat ființă și au activat o serie de cercuri tehnice, de electrotehnicieni, de radio, de amatori fotografi, de motocicliști etc.

S-au remarcat prin rezultatele lor, datorită unei bune organizări, cercurile de pe lîngă cele opt case de pionieri din regiunea Craiova, unde elevii și-au consolidat și lărgit cunoștințele acumulate în cadrul lecțiilor de fizică, chimie, matematică, șt. naturale, geografie, desen, prin participarea la cunoaștere, manipularea și construirea diferitelor instrumente, aparate, mașini și instalații din domeniul tehnicii. Pionierii orașului Craiova deservesc trenul copiilor care face legătura între oraș și lunca Jiului.

În scopul familiarizării elevilor cu metodele agrotehnice înaintate, folosite în agricultura socialistă, în cursul lunii iulie a.c. secția de învățămînt și cultură regională în colaborare cu U.T.M. a organizat cu elevii școlilor medii tabere de producție pe lîngă G.A.S. din regiune, în două serii a 15 zile fiecare.

Aceste cîteva forme de muncă în clasă și în afară de clasă, pe lîngă o serie de alte activități, ca cele desfășurate în cadrul colțului viu, în cadrul cercurilor tinerilor naturaliști sau a cercului de mîini îndemînatice, arată că și învățămîntul din regiunea noastră, a luat, în anii puterii populare, și îndeosebi în ultimii ani, forme din ce în ce mai variate, legate de viață și de munca în producție, lichidîndu-se astfel acele lipsuri grave ale școlii burgheze: ruptura dintre teorie și practică, izolarea muncii intelectuale de cea fizică etc.

O dată cu transmiterea noilor cunoștințe și formarea de priceperi și deprinderi trainice, s-a urmărit ca elevii să fie înarmați cu bazele concepției comuniste despre lume și viață, să li se formeze trăsăturile de caracter ale omului de tip nou, crescut și educat în spiritul moralei comuniste. În acest scop lecțiile au căpătat un caracter partinic, prezentarea și interpretarea fenomenelor sociale făcîndu-se de pe pozițiile concepției materialist-dialectice.

S-a urmărit cu perseverență — atît în activitatea din clasă cît și cea dinafară de clasă și extrașcolară — realizarea educării tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, izvorul principal al tuturor trăsăturilor moralei comuniste. S-a căutat îndeosebi ca elevii să fie antrenați în forme active de manifestare a dragostei de patrie. O astfel de manifestare a constituit-o munca de folos obștesc. Elevii și elevele școlilor din regiune, în frunte cu pionierii și utemiștii, au participat la o serie de activități patriotice, ca strîngerea de fier vechi, plantarea de pomi, îngrijirea monumentelor istorice și a mormintelor eroilor, ajutorul dat G.A.C. și G.A.S. la strîngerea bumbacului, culegerea spicelor etc. De pildă, în vara acestui an elevii din regiune au recoltat din spicele de grîu, strînse după seceriș, 248 717 kg boabe de grîu.

Pentru educarea patriotismului socialist la elevi s-au folosit și alte căi. Astfel, la multe școli, cum sînt bunăoară școlile medii nr. 3, nr. 4 și Institutul pedagogic din Craiova s-au organizat întîlniri cu luptătorii comuniști din ilegalitate și cu fruntașii în producție.

Tot ca o manifestare a dragostei pentru patrie, a fost sprijinul acordat de elevi activității din căminele culturale sătești sau de cartier prin organizări

de serbări; s-au desfășurat seri literare, adunări tematice, simpozioane, concursuri interșcolare și întreceri între clase și școli pe teme științifice, literare și istorice; s-au organizat expoziții, vizite în producție.

Folosirea excursiilor, pentru cunoașterea frumuseților și bogățiilor patriei de către elevi, a marilor realizări în opera de construire a socialismului din țara noastră, a constituit unul din cele mai importante mijloace de educare a sentimentului patriotic. Astfel, elevii fruntași de la școlile din orașul Craiova, în excursia făcută în vara aceasta, din inițiativa Secției de învățămînt a orașului Craiova și a Comitetului orășenesc U.T.M., au avut prilejul să vadă pe lîngă frumusețile naturii patriei și o serie de monumente și localități istorice de mare însemnătate pentru cinstirea trecutului patriei. La Sarmisegetuza elevii au cunoscut vechiul leagăn al dacilor, cu care prilej s-a evocat eroica luptă a acestor viteji împotriva cotropirii romane; la Alba Iulia au văzut celula în care au fost închiși Horia și Cloșca și cîmpul unde au fost martirizați acești eroi ai luptei poporului împotriva împilării feudale; la Doftana au cunoscut grelele suferințe ale luptătorilor comuniști în anii stăpînirii burghezo-moșierești; la București au admirat măreața construcție a Casei Scînteii, simbolul avîntului cultural al țării noastre în anii puterii populare.

Întărirea muncii de educare comunistă în rîndurile elevilor și rezultatele tot mai bune care s-au obținut în conduita lor se explică, în primul rînd prin creșterea continuă a sentimentului de răspundere și a conștiinței politice a cadrelor didactice, ca rezultat al cuprinderii lor sistematice, an de an, în diferite forme ale învățămîntului politic. Chiar din vara anului 1948, în regiune, au luat ființă cursuri de pregătire politică și profesională a cadrelor didactice care au fost continuate cu regularitate în anii următori.

În afară de cursurile I.C.D. și I.P.C.D., în școli și pe grupe sindicale s-au organizat numeroase alte forme de învățămînt politic privind istoria P.M.R., istoria P.C.U.S., economia politică, bazele materialismului dialectic, filozofia marxistă, pedagogia marxistă etc. Aceste forme diferite de învățămînt politic s-au organizat în anul școlar 1957/1958 în 382 centre, frecventate de 6 692 cadre didactice.

Concomitent cu învățămîntul politic s-a organizat și intensificat în școli tot mai mult activitatea metodică înaintată, îndeosebi sub forma cercurilor pedagogice, a consiliilor pedagogice și a comisiilor metodice, care au constituit mijloace eficiente pentru un larg schimb de experiențe didactice și totodată de popularizare a succeselor obținute atît de cadrele didactice fruntașe din țara noastră cît și din cele din școala sovietică.

Secțiile de învățămînt raionale și orășenești au ținut o serie de consfătuiri cu diriginții și directorii în vederea găsirii celor mai bune căi și metode de muncă educativă cu elevii, de colaborare cu familia și cu organizațiile de tineret.

Frămîntarea problemelor educative a avut ca urmare firească realizarea unității de acțiuni a cadrelor didactice în această direcție, strîngerea colaborării între școală, familie și organizațiile de tineret, au influențat în mod nemijlocit conduita generală a elevilor. Astfel, an de an, comportamentul elevilor s-a îmbunătățit, trecîndu-se de la formele limitate ale unei discipline prin constrîngere, la o conduită conștientă, bazată pe convingere, pe inițiativă și autocontrol. În viața claselor și a școlilor s-a încetățenit tot mai mult spiritul

colectiv de muncă, înțelegere și atitudine tot mai serioasă față de învățătură, relații civilizate în raporturile dintre băieți și fete.

Paralel cu activitatea desfășurată la clasă și în afară de clasă, cadrele didactice din regiunea Craiova și-au adus o largă contribuție la culturalizarea maselor. Prin efortul depus în această muncă, cadrele didactice, din regiunea Craiova, s-au afirmat ca luptători și cetățeni de frunte, care au răspuns cu elan chemărilor partidului și guvernului în vederea luminării poporului muncitor.

*

Problemele învățămîntului și culturii, orientarea școlii către problemele actuale sînt mereu în centrul preocupărilor organelor locale de partid și de stat și a pedagogilor din regiunea noastră. Sarcinile care stau actualmente în fața școlii sînt privite cu seriozitate și răspundere. O atenție deosebită se acordă îmbunătățirii metodelor pedagogice de educare comunistă a tineretului, punîndu-se accentul îndeosebi pe educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar — în cadrul întregului proces de învățămînt. Bucurîndu-se de participarea largă a cadrelor didactice, secțiile de învățămînt raionale, cu sprijinul comitetelor raionale U.T.M., vor extinde acțiuni obștești de îngrijirea monumentelor istorice, organizarea de excursii etc.

Succesele obținute pînă acum pe linia legării învățămîntului de viață, de producție, arată că numai acordînd toată grija introducerii învățămîntului politehnic în școala de cultură generală vom reuși, în timpul cel mai scurt, ca principiul realist științific să capete o cît mai justă aplicare. Cum regiunea Craiova are un pronunțat caracter agricol, atenția noastră se va îndrepta, cu deosebire la sate, spre învățămîntul agricol și activitățile de pe loturile școlare experimentale.

În vederea traducerii în viață a hotărîrii luată de guvern prin care învățămîntul elementar de 7 ani devine general și obligatoriu, în toate comunele și satele care au școli elementare de 7 ani, secțiile raionale de învățămînt, cu sprijinul sfaturilor populare raionale și comunale au luat măsurile necesare în vederea asigurării spațiului, mobilierului și a încadrării cu profesori de specialitate. Vor fi amenajate noi internate, cantine, vor fi organizate gazde comune pentru a da putința și locuitorilor din satele vecine să-și trimită copiii pentru continuarea învățăturii, în clasele V—VII. Pentru ca școlarizarea să ajungă la procentul de 100% la clasele V—VII în localitățile unde există școli de 7 ani și cel puțin 90% în celelalte comune și sate, nu ne vom precupeți eforturile.

În ceea ce privește munca de culturalizare a maselor populare, cadrele didactice din regiunea Craiova s-au angajat ca să nu rămînă educator, învățător sau profesor fără să fie antrenat în această acțiune.

Pedagogii din regiunea Craiova consideră drept o datorie patriotică de cinste munca de culturalizare a maselor țărănimii muncitoare în vederea transformării socialiste a agriculturii. Grija pe care o manifestă cadrele noastre didactice pentru ridicarea nivelului lor ideologic, a măiestriei pedagogice — în vederea îmbunătățirii continue a procesului de învățămînt — și pentru ridicarea continuă a nivelului cultural al maselor populare este o dovadă a conștiinței lor înalte față de îndeplinirea sarcinilor trasate de Partidul Muncitoresc Romîn în domeniul învățămîntului și culturii.

ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЫ НА АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ — ГЛАВНАЯ ЗАБОТА ПЕДАГОГОВ КРАЙОВСКОЙ ОБЛАСТИ

(резюме)

Автор описывает одну из областей страны, где за короткий срок существования строя народной демократии овучение всех степеней получило темп развития, неслыханный в буржуазно—помещичьем строе.

Педагоги Крайовской области в настоящее время преследуют цель осуществления принципа связи теории с практикой и поэтому они придают особое значение руководству учащихся, чтобы они поняли роль практики, как в процессе познания мира, так и вего преобразования. В статье выставлено также несколько способов преподавания в тесной связи с научными принципами промышленного и сельскохозяйственного производства. Так как Крайовская область носит ярко выраженный характер сельского хозяйства, внимание педагогов направлено, главным образом, на села на сельскохозяйственное обучение и на работу на школьных сельскохозяйственных опытных участках.

В статье говорится также о способах, используемых педагогическими кадрами в коммунистическом воспитании учащихся. Кроме того, автор отображает общественно—культурную работу, развертываемую педагогическими кадрами.

L'ORIENTATION DE L'ÉCOLE VERS LES PROBLÈMES DE L'ACTUALITÉ — PREOCCUPATION IMPORTANTE DES ENSEIGNANTS DE LA RÉGION DE CRAIOVA

(Résumé)

L'auteur présente l'une des régions du pays où, en un bref laps de temps, sous le régime de démocratie populaire, l'enseignement a pris un essor considérable jusqu'alors inconnu par le régime bourgeois-agrarien.

Les enseignants de la région de Craiova se préoccupent actuellement à appliquer le principe de la théorie liée à la pratique et accordent une importance particulière au rôle de la pratique dans l'enseignement des élèves, dans le processus de connaissance du monde et de transformation de celui-ci.

L'article présente de même quelques moyens d'enseignement des connaissances qui sont dans une étroite liaison avec les principes scientifiques de la production industrielle et agricole. La région de Craiova ayant un caractère agricole prononcé, l'attention des pédagogues est spécialement dirigée, dans les villages, vers l'enseignement agricole et l'activité sur les terrains d'expérimentation appartenant aux écoles.

L'article présente en outre les procédés utilisés par les cadres didactiques dans l'éducation communiste des élèves. De même, l'auteur expose l'activité sociale-culturelle des cadres didactiques.

O PROBLEMĂ DE EDUCAȚIE ESTETICĂ

Conf. Univ. *ALEXANDRU TRIFU*

Tratarea unei teme atît de complexe, așa cum este educația estetică, în toate implicațiile și aspectele ei, nu poate constitui obiectul unui singur articol de revistă și nici măcar al unei suite.

Iată numai cîteva din problemele care ar merita atenția cercetătorului pedagog și preocuparea practicianului-educator: necesitatea, posibilitatea și limitele educației estetice; locul educației estetice în ansamblul educației multilaterale, contribuția educației estetice la formarea omului nou și la opera de construire a socialismului; relația dintre educația estetică și educația artistică; caracterul pantonomic al artei populare și educația estetică, stadiul actual al educației estetice și trăsăturile ei specifice la diverse popoare cu orînduiri diferite etc.

Dat fiind motivul înfățișat mai sus, ne vedem siliți să alegem una dintre problemele enunțate. Dar abordînd chiar o singură problemă sîntem conștienți că ea însăși ar comporta un ciclu de articole, un studiu amplu dezvoltat și bogat documentat. De aceea încercăm numai o schiță a demonstrației ideii pe care dorim să o expunem.

Problema la care ne-am oprit privește *necesitatea educației estetice*. Am luat în discuție această problemă fiindcă ni se pare că ea, în primul rînd, îndreptățește punerea unei asemenea teme și pentru că include în germene o mare parte a problemelor principale menționate mai sus.

Dacă definim atitudinea estetică drept un proces de cunoaștere a frumosului din natură, din viața socială și din opera de artă, atunci problema necesității educației estetice poate să capete anumite rezolvări, din punct de vedere psihologic și social.

Ca orice proces de cunoaștere, atitudinea estetică nu face excepție de la triada gnoseologică: percepție, înțelegere, aplicație. Însă percepția, înțelegerea și aplicația estetică se produc numai cînd individul a atins un grad superior de dezvoltare.

Într-adevăr, pe plan psihologic atitudinea estetică nici chiar față de frumosul din natură nu este o nemijlocită cunoaștere, ci tot un act cognitiv reflexiv, complex ca structură și matur ca nivel. Lucrul acesta apare evident îndeosebi — nu cum poate ne-am aștepta — în cazul persoanelor neinfluențate prin școală și a celor netalentate. Faptul este cu atît mai semnificativ cu cît el este întîlnit chiar la artiști. Cînd Corot în fața impresiilor oferite de peisajul lacului Como exclama: „Parcă ar fi o *pînză* de Corot", nu făcea decît să dezvăluie adevărul că și aceia care sînt mai înzestrați cu predispoziții pentru atitudini estetice, nu se pot folosi doar de activitatea sen-

zorială. Dimpotrivă şi ei, în mod obligator, se prezintă în faţa naturii cu mijloacele de reprezentare, de clasificare, de esenţializare, de gîndire (fie ea cu caracter emotiv), obţinute în cursul perioadei de pregătire artistică.

Dacă ne referim acum la cazul celor mai puţin cultivaţi, putem constata că atitudinea lor în faţa frumosului din natură este unilaterală, nu îndeajuns de reflectată. Ei trăiesc mai mult emoţii decît sentimente, rămîn într-o zonă superficială şi nesemnificativă a aspectelor frumoase ale naturii, nu sesizează în mod conştient valoarea estetică a naturii.

În schimb, dacă sînt supuşi influenţei educaţiei estetice ei vor ajunge la descoperirea nuanţelor sensibile pe care le posedă natura, la profunda pricepere a unităţii estetice a elementelor componente ale frumosului din natură, la trăirea adevărată a frumosului.

Unui grădinar de flori, ochii aruncaţi pe o pajişte îi vor spune mult mai mult decît unui simplu privitor. În îndelungatul contact al auzului ţăranului cu sunetele naturii, cu foşnetul frunzelor toamna, cu clipocitul apei vara, cu cîntul păsărilor primăvara, se află una din cauzele de bază care imprimă anumite caracteristici ale percepţiei auditive a locuitorului satului, unele particularităţi în înţelegerea estetică a naturii. În general vorbind, folclorul plastic şi folclorul muzical de la sate sînt rodul în parte tocmai al acestei psihologii a ţăranului trăit în mijlocul naturii şi sub influenţa acesteia. Această educaţie indirectă, în afara şcolii, a gustului pentru frumosul din natură, constituie o primă şi importantă treaptă a gustului pentru frumos cu care omul vine în faţa frumosului reprezentat de opera de artă.

Dar pentru a avea atitudinea estetică în faţa operelor de artă nu este suficientă educaţia estetică realizată prin influenţa frumosului din natură. De altfel, în paranteză spus, însăşi atitudinea estetică în faţa naturii nu este numai urmarea acţiunii frumosului natural asupra omului.

Care este motivul?

Pentru a răspunde la această întrebare trebuie să cercetăm specificul operei de artă: literatură, artă plastică, muzică, teatru, coregrafie.

Opera de artă este gîndul emoţionat al artistului în faţa naturii şi a societăţii exprimat cu ajutorul unei „gramatici" literare, plastice, muzicale, dramatice, coregrafice. În acest mod el ne spune ceva despre univers şi despre atitudinea sa în faţa acestui univers. De aceea, opera de artă este un mesaj care trebuie perceput, înţeles şi aprobat sau respins prin intermediul felului său propriu de comunicare.

Astfel, desenul care înfăţişează un lucrător mînuind strungul nu este fotografia chipului unui anonim, reacţie chimică a unei plăci fotografice, impresionată mecanic de razele de lumină venite de la volume, suprafeţe şi mişcări de piese anatomice, prin mijlocirea unei lentile de sticlă şi a unei camere obscure de carton. Dimpotrivă, un portret este reprezentarea vie, caldă, colorată, vibrantă pe care un om — artistul — ne-a dat-o despre un alt om — muncitorul.

Mai mult decît atît. Artistul are o concepţie despre viaţă, despre muncă şi artă. De aceea, opera de artă este expresia unei concepţii, în ultimă instanţă este sensibilizarea unei filozofii la care a aderat artistul, din al cărui punct de vedere el ne-a vorbit.

Urmează deci că atitudinea estetică, gustul estetic, judecata estetică, trebuie să fie reflectarea acestei realități specifice și complexe — opera de artă, înfățișare artistică a lumii. Este clar atunci că receptarea estetică a imaginii artistice necesită un proces de cunoaștere propriu, în a cărei structură intră tot complexul psihic uman, adaptat însă intelectual-afectiv obiectului cunoașterii sale.

Încă de mult, Leonardo da Vinci observase inadecvarea cognitivă dintre imaginea artistică și posibilitățile de cunoaștere ale omului necultivat estetic. Pentru a ne face inteligibilă această situație a recurs la două exemple: eroarea cîinilor în fața tablourilor și naivitatea credincioșilor în fața icoanelor: „Eu am văzut, spune el, mai de mult o pictură care păcălea un cîine, prin asemănarea cu stăpînul său și animalul făcea mult tărăboi în fața acestui tablou. De asemenea, cîinii care lătrau și voiau să apuce cu dinții cîinii pictați". Credincioșii naivi sînt convinși că imaginile din icoane sînt adevărați oameni (sfinți) și nu reprezentarea plastică a acestora. Se vede că aci este vorba de o treaptă inferioară a cunoașterii, treapta senzorială, necorespunzătoare generalizării sensibile, care este opera de artă.

Un alt exemplu ne este oferit de un psiholog al artelor plastice[1] care relevă aceeași incompatibilitate între cunoaștere și artă ca rezultat al lipsei de educație estetică din punct de vedere plastic. Un levantin poză într-o zi unui pictor. Artistul îi pictă capul pe care se afla un fes roșu. Pentru a obține volumul fesului îl învălui pe acesta într-un clar-obscur. Levantinul privind lucrarea, protestă împotriva faptului că fesul fusese „murdărit" într-o parte. Pictorul încercă să convingă pe levantin de necesitatea plastică a clar-obscurului și anume că prin umbră și lumină se obține relieful și luminozitatea fesului. Însă acesta, enervat, a luat fesul din cap, l-a învîrtit pe degete strigînd: „roșu, roșu, roșu peste tot!" A trebuit pînă la urmă ca să fie ștearsă „murdăria". Astfel fesul a rămas plat, cu un ton de roșu egal ca intensitate de jur împrejur, deși în felul acesta a dispărut reprezentarea volumului, care este o calitate a realității. Totuși levantinul a fost mulțumit că era ceea ce dorea el: culoarea roșie, fără degradeurile de culoare pe care, chiar dacă le percepea, nu le putea aprecia, gusta.

De altfel, se știe că volumul se impune în pictură abia în timpul lui Da Vinci. Sensibilitatea plastică-artistică pentru relief este un produs al evoluției pe care psihologia umană l-a realizat în cîteva sute de ani. În „Tratatul de pictură" el subliniază la un moment dat: „Prima intenție a pictorului este de a face ca suprafața plată a tabloului său, să pară un corp reliefat și detașat din fond; și acel care, în această problemă depășește pe ceilalți, merită să fie prețuit ca cel mai abil dintre ei în profesiunea sa. Or această perfecțiune a artei vine din dispunerea justă și naturală a luminilor și umbrelor, ceea ce se numește clar-obscurul, astfel că dacă un pictor nu pune umbrele unde sînt necesare, el își face rău sie însuși și face opera sa disprețuită de cunoscători, pentru a cîștiga o falsă stimă din partea vulgului și a ignoranților, care nu consideră decît strălucirea și frumusețea coloritului, fără a lua seama la relief"[2].

[1] L. Arréat, Psychologie du peintre, p. 80.
[2] Citat de Ch. Moreau Vauthier, La Peinture, p. 21.

Să notăm imediat că acest clar-obscur, preţuit în sec. al XVI-lea, în secolul al XIII-lea nu constituia o preocupare pentru artişti, nici chiar pentru un Giotto.

Acestea nu sînt singurele exemple. Dacă ne gîndim la atitudinea estetică a grecului secolului V î.e.n., va trebui să recunoaştem că fusese alta, nu numai faţă de a noastră, dar chiar şi faţă de a grecului secolului III sau II î.e.n. Aceasta se întîmpla între altele şi pentru faptul că în „Veacul de aur" al lui Pericle artele aveau un specific prin care influenţau pe locuitorii polisului. Ele nu erau diferenţiate monovalent ca astăzi, ci se ofereau cunoaşterii omului acestei epoci în mod polivalent-global. Mai tîrziu, fiecare artă se diferenţiază şi solicită de aceea, în mod diferit pe spectator. Dar chiar şi în acest caz cine poate spune cum „auzea" Aristoxene[3] muzica epocii sale şi cum o gusta în raport cu modul actual de cunoaştere, care nici el nu este unic, dezvăluind unele variaţii de la popor la popor?

Este sigur, de asemenea, că noi europenii nu avem aceeaşi atitudine estetică precum o are un japonez, în faţa unui tablou fără perspectivă. La fel de evidentă este deosebirea dintre cunoaşterea estetică a aceluiaşi tablou de către un om care nu a vizitat expoziţii de artă plastică şi nici nu a primit îndrumare estetică şi între cunoaşterea estetică a unui prieten asiduu al muzeelor şi cultivat în acest sens. Mai mult încă: există diferenţe de cunoaştere estetică între un amator de artă plastică şi un artist plastic. Şi în aceste cazuri deosebirile au una din cauze, educaţia.

Dacă am cerceta desenele unor şcolari în vîrstă de 11—14 ani, sau dacă i-am determina să ne descrie un tablou, am putea remarca la unii dintre aceştia o serie de lipsuri: inexistenţa observării nuanţelor, a volumelor, a perspectivei şi greşeli de aşezare în pagină şi de construcţie. O atare situaţie are drept explicaţie faptul că nu au fost făcuţi conştienţi de ele, pe calea unei educaţii estetice plastice prin desenul artistic[4]. Acestor elevi nu li s-a dezvoltat sensibilitatea pentru amestecul de culori, pentru vederea şi înţelegerea deformărilor în spaţiu. Ei nu şi-au însuşit deprinderile tehnice pentru a se exprima plastic. Detalii în acest sens pot fi găsite în studiul lui E. I. Ignatiev: „Problemele analizei psihologice a procesului desenării"[5].

Acelaşi motiv determină slaba frecventare a muzeelor şi expoziţiilor de artă plastică de către şcolari şi studenţi. Şi chiar cînd merg în faţa unei picturi, unii din ei nu ştiu s-o privească, nu pot să facă deosebirea între o lucrare realistă şi alta formalistă, nu pot descoperi unitatea dintre idee şi expresia ei plastică.

Este foarte important de subliniat cauza acestui fenomen. Ea ne face atenţi asupra faptului că acţiunea atît de vastă şi necesară a transformării muzeelor şi expoziţiilor în locuri de desfătare estetică pentru marile mase, pentru ca acestea să aibă o atitudine justă din punct de vedere ideologic şi estetic în faţa spectacolului artistic plastic, trebuie să se sprijine pe educaţia estetică.

Arta plastică este la fel de abstractă ca şi literatura, ca şi muzica; şi ea cere nu numai simţuri ci şi gîndire. Asupra acestei chestiuni poate că ar

[3] Om de cultură şi teoretician al muzicii greceşti din sec. III î.e.n.

[4] În acest sens am făcut unele cercetări în anul 1947.

[5] B. M. Teplov şi N. N. Volcov, Probleme de psihologia muncii şi artei, 1952.

fi necesar un articol special, deşi s-ar părea că am insistat destul de mult în rîndurile de faţă.

Poporul are gust pentru artă, dar exersat mai mult pe un material artistic de un anumit gen — artă decorativă — şi de un anumit izvor — creaţia populară. Acest lucru însă nu-l face la fel de apt pentru un tablou sau o sculptură, opere de artă cultă.

În genere vorbind, cu cît cineva este mai cultivat, cu atît poate să trăiască mai profund întreaga complexitate artistică şi ideologică a unei opere plastice, are sentimente mai adînci şi mai subtile în legătură cu ea, înţelege mai bine esenţa conţinutului pe care acea operă o comunică, surprinde mai organic legătura dintre conţinut şi formă, într-un cuvînt are un mai bun gust plastic. Pe această bază persoana respectivă devine un consumator pasionat — dorind ca să aibă şi în casa sa un tablou, un desen, o sculptură — un iubitor al frumosului artistic.

Dacă într-o oarecare măsură opera de artă plastică mai lasă iluzia, ca şi teatrul şi coregrafia, că este foarte accesibilă spectatorului prin figuralitatea reprezentării şi prin sugerarea spaţiului tridimensional, ba chiar prin realizarea lui ca în sculptură, în cazul muzicii însă asemenea iluzie nu poate avea loc. De aceea, aici, şi mai mult se poate susţine necesitatea educaţiei estetice. Atunci cînd Karl Marx a spus că muzica face auzul muzical, exprima un adevăr pe care psihologia şi pedagogia îl confirmă astăzi integral. Referindu-se tocmai la procesul de dezvoltare a capacităţii de cunoaştere estetică muzicală, Lunacearski observă următoarele: „Auzim un haos de sunete, cîteodată ni se pare că am prins capătul firului, apoi din nou totul se împrăştie în grupuri de sunete, care par iraţionale, dezordonate. Mai e mult pînă la emoţia estetică. La început treceţi printr-o stare supărătoare, iar spre sfîrşit simţiţi o mare oboseală... Dar iată că auziţi aceeaşi simfonie pentru a treia oară: sunetele curg parcă pe drumuri aşternute mai înainte, le recunoaşteţi, vă vine mai uşor să vă orientaţi: logica interioară, arhitectura muzicală a piesei apar tot mai clare, iar neclare rămîn doar unele amănunte. La fiecare experienţă nouă, aceste amănunte o iluminează iar piesa întreagă o întîmpinaţi ca pe un vechi cunoscut; vă vine uşor să o percepeţi, auzul vostru parcă vă sugerează tot ce va fi, memorează tot ce sună şi domină întreaga simfonie. Acum, această lume de sunete vi se pare armonioasă, uşoară, ea mîngîie urechea şi în acelaşi timp trezeşte în sufletul nostru o întreagă gamă complicată de sentimente, pentru că în aceste sunete se aude bucurie, durere, tristeţe, avînt vitejesc" [6].

Un mare pericol poate să rezulte de pe urma absenţei educaţiei estetice. Această primejdie este ceea ce se numeşte prost gust, lipsa de discernămînt muzical. Voi da un exemplu care poate fi găsit şi în alte împrejurări. La una din lecţiile practice a studentei G. Z. de la Conservator, era de predat, la anul IV al şcolii pedagogice de fete, despre viaţa şi opera lui Ludwig van Beethoven. În momentul în care candidata a anunţat subiectul, elevele şi-au exprimat preferinţele pentru muzica de dans. Dezinteresul acestora a fost atît de mare, încît a fost necesar să se reia tema lecţiei într-o oră viitoare.

[6] Spre noi succese ale simfonismului sovietic, articol apărut în revista „Sovetskaia Muzika", nr. 12/1953, reprodus în „Muzica" nr. 1—2/1954.

De astă dată rezultatul a fost altul: aceleaşi eleve au insistat să aibă audiţii speciale de muzică simfonică şi să asculte alte expuneri despre viaţa şi opera compozitorilor clasici. Trebuie avut în vedere faptul că şi propunătoarea s-a pregătit mai bine, folosind procedee pedagogice mai potrivite clasei. S-a obţinut astfel, ca prim pas, trezirea interesului pentru muzica clasică. Aceasta însă nu se consolidează decît printr-un proces educativ îndelungat şi continuu.

Dacă o parte a tineretului nu frecventează concertele simfonice, aceasta se întîmplă în primul rînd din cauza lipsei de educaţie muzicală. Pentru acelaşi motiv găseşte la asemenea tineri atît de mult credit muzica uşoară de gust îndoielnic. Ei nu ştiu cum să diferenţieze ceea ce este estetic de ceea ce este neestetic. Şi fiindcă nu ştiu să judece, nu pot să respingă produsele sonore de o calitate dubioasă. Astfel de tineri nu ştiu nici să asculte muzica. Compozitorul D. Şostacovici, într-un interesant articol pune o întrebare instructorilor de pionieri: „Ştiţi să ascultaţi muzică?" Răspunsul său este „Muzica se ascultă în linişte şi în tăcere".

Pentru a face mai viu acest răspuns, dă ca exemplu, între altele, felul în care Gorki asculta muzica, fel relatat de către Nadejda Konstantinovna Krupskaia: „Îmi aduc aminte cum asculta el pe Bach în execuţia Mariei Veniamirovna Ludina. Alexei Maximovici stătea puţin plecat şi cu capul sprijinit în mînă în poziţia atît de cunoscută din portret. Pe faţă se citea emoţia puternică izvorîtă din minunata muzică a lui Bach, iar ochii îi jucau în lacrimi".

Atitudinea estetică muzicală angajează deci toată fiinţa omului, însă a acelui om capabil să trăiască muzica, să o judece ca operă de artă, în sensul realist al cuvîntului.

Necesitatea educaţiei estetice în vederea formării atitudinii estetice faţă de spectacolele de teatru şi coregrafie reiese din specificul lor artistic care impune un anume nivel de dezvoltare a posibilităţilor de cunoaştere.

Frumosul dramatic constituie una din cele mai complexe imagini artistice. Amestecul de convenţional şi de real, relaţionarea dinamică dintre actor, decor şi acţiunea scenică (fizică şi verbală), îngreunează cunoaşterea neprevenită. Reali sînt oamenii — actorii — dar convenţionale sînt personajele pe care le interpretează; reală este lumina însă convenţională folosirea ei — un apus de soare, un răsărit de lună; real este timpul în care se desfăşoară drama, dar convenţională este limitarea lui scenică — într-o oră se petrec evenimente de zeci de ani etc. Dar din acest convenţional îmbinat cu realul se creează adevărul scenic pe care ca atare trebuie să-l recepţioneze publicul. Să fii convins că „se joacă" o piesă de teatru şi cu toate acestea să fii profund emoţionat de conflictul dramatic ce se apropie de deznodămînt. La căderea cortinei să plîngi pentru soarta nefericitei Desdemona şi totuşi să aplauzi frenetic pe actriţa care a interpretat-o!

Să rîzi pentru sensibil şi să plîngi pentru idee: iată ambivalenţa cognitivă aparent contradictorie a unei reprezentări în teatru. A avea atitudine estetică în cazul de faţă înseamnă prin urmare a putea să înfăptuieşti actul specific de cunoaştere în cursul căruia să se realizeze conştiinţa unităţii dialectice dintre sensibil şi idee, dintre actor şi personaj, dintre actor şi decor, dintre actor, decor şi ansamblul scenic, dintre formă şi conţinut.

Spectacolul coregrafic deşi s-ar crede că este mai accesibil decît teatrul, este totuşi mai dificil decît acesta. El reclamă o şi mai mare putere

de generalizare din partea spectatorului, o şi mai mare capacitate de a descoperi tema dincolo de sensibil, de a putea surprinde în mişcarea corpului omenesc desfăşurarea ideii. Marea interpretă a Julietei, Galina Ulanova, ne face atenţi asupra acestei probleme: „Pentru crearea unui dans dispunem de cele mai variate mişcări. Aşa cum din litere se formează cuvinte, din cuvinte fraze, tot astfel din mişcări separate se formează „cuvinte" şi „fraze" de dans, care dezvăluie semnificaţia poetică a povestirii coregrafice. Această analogie nu trebuie înţeleasă literal. Limbajul baletului este convenţional şi generalizat. Prin ele însele, mişcările izolate nu înseamnă nimic concret. Nu există nici un pas care să înlocuiască direct chiar cele mai simple cuvinte, cum ar fi „mă duc" sau „mă gîndesc" ş.a.m.d. O mulţime de paşi însă în succesiunea lor logică, în frumoasa şi dinamica lor îmbinare, poate şi trebuie să exprime varietatea sentimentelor, profunde emoţii umane, fericirea dragostei şi amarul despărţirii, bucuria şi deznădejdea, avîntul către o faptă eroică şi înfăptuirea ei" [7].

În ceea ce priveşte justa atitudine estetică în faţa unei opere literare, problema în esenţă rămîne aceeaşi. Şi în acest caz apare necesară influenţa conştientă asupra omului. Am adăuga aci observaţia specială că datorită puterii de maximă generalizare abstractă a cuvîntului, imaginea literară de multe ori îşi pierde din capacitatea sa de stimulare a sensibilităţii pe care o cultivă mai mult celelalte arte, îşi poate diminua efectul estetic propriu-zis, efectul reflexiv emoţional. Aceasta explică în parte şi de ce copiii, avînd o mai redusă forţă de abstractizare, nu gustă versurile.

Estetica rimelor şi a figurilor stilistice este mai tîrziu gustată. Contemplaţia „cuvintelor potrivite" se produce în urma unei îndelungate educaţii literare. Recitarea şi încîntarea de stihuri sînt atribute ale unui om educat. De altfel, dacă am privi şi istoric, literatura apare mai tîrziu ca artă independentă, cînd omenirea ajunsese pe o treaptă mai înaintată a progresului său material şi spiritual. Într-o oarecare măsură legea filogeniei se repetă şi aci în cazul copilului, ea acţionînd în cursul dezvoltării individuale a acestuia. Dacă plastica este cea mai accesibilă dintre arte — în limitele observaţiilor de mai sus — aceasta se întîmplă şi din cauza faptului că fiind prima dintre arte care a influenţat psihicul uman poate să determine în individ o mai timpurie dispoziţie pentru ea mai mult decît pentru alte arte apărute ulterior.

Dar înţelegerea ştiinţifică a artei şi a educaţiei estetice prin artă, din punct de vedere psihologic, trebuie realizată şi din punct de vedere social, potrivit concepţiei marxist-leniniste. Metoda realismului socialist ne arată că arta reflectă o anumită societate, interesele unei anumite clase, într-un cuvînt are un caracter social şi partinic. Cu greu ar putea fi reprezentativi *Harpagon* sau *Hagi Tudose* în afara orînduirii bazată pe proprietatea individuală. La fel, *Pe Donul liniştit* nu ar fi putut fi creat în afara luptei revoluţionare de instaurare a puterii sovietice.

Arta apare deci nu numai ca o problemă de psihologie, a conştiinţei individuale, ci şi ca o problemă de cultură, a conştiinţei sociale. În consecinţă educaţia estetică prin artă răspunde nu numai unei necesităţi individuale,

[7] Galina Ulanova, Mijloacele de expresie ale baletului. Articol publicat în „Probleme de literatură şi artă" nr. 6/1955.

ca mijloc de dezvoltare a posibilităţilor personale de cunoaştere a generalizării sensibile, a artei, dar şi unei necesităţi sociale de reflectare a societăţii şi de participare la viaţa acesteia. Pe această cale omul depăşind conştiinţa sa individuală şi ridicîndu-se la nivelul conştiinţei sociale, înţelege mai profund şi mai larg complexitatea şi nivelul caracterului reprezentativ al artei, care poate să meargă de la o categorie socială — familie, clasă, popor — pînă la întreaga umanitate. Graţie acestei caracteristice a imaginei, artistul se pătrunde mai mult de justeţea tezei privitoare la corespondenţa dintre adevărul artistic şi adevărul vieţii. În lumina acestor consideraţii cred că apare întemeiată ideea privitoare la echivalenţa dintre artă şi viaţă în felul în care o expune foarte convingător V. Hugo atunci cînd caracterizează pe *Hamlet* al lui Shakespeare: „Hamlet este colosal şi totuşi real. Ceea ce este Hamlet nu este nici d-ta nici eu, este noi toţi. Hamlet nu este un om, este omul" [8].

Iată de ce se poate spune că opera de artă este o reîntoarcere la viaţă, este imaginea răsfrîntă a sensului realităţii, este oglindirea adevărului vieţii prin adevărul artei. Numai cu această condiţie arta slujeşte poporului.

De aceea, pentru educaţia estetică problema principală este contribuţia sa la dezvoltarea posibilităţilor cognitive prin care oamenii să descopere viaţa şi să ia atitudine faţă de ea. Se poate afirma că educaţia estetică îşi legitimează necesitatea numai atunci cînd efectul ei, atitudinea estetică faţă de adevărul artistic a determinat atitudinea socială faţă de adevărul vieţii. În acest fel procesul cunoaşterii estetice este împins dincolo de treapta înţelegerii, la treapta aplicaţiei. Iată de ce educaţia estetică prin artă în spiritul realismului socialist îşi propune să dezvolte sensibilitatea şi gîndirea omului orientîndu-le spre conţinutul social, ideologic, politic ale imaginei artistice şi în acelaşi timp să formeze concepţia morală şi voinţa socială a oamenilor [9]. Astfel, psihologicul se interpătrunde cu eticul şi în acest mod educaţia estetică este integrată educaţiei multilaterale. Acest fapt înlesneşte asocierea atitudinii estetice de atitudinea inspirată de morala comunistă.

Generalizînd, putem spune că una din sarcinile de bază ale educaţiei estetice, care-i motivează necesitatea, este contribuţia sa la însuşirea pe care trebuie să o capete poporul muncitor de a găsi în artă un factor al luptei sale pe toate planurile vieţii.

De asemenea, educaţia estetică înarmează pe oamenii muncii cu un anumit mod de a înţelege istoria artelor şi cu un anumit fel de a se comporta faţă de aceasta. Istoria artelor pe această cale devine una din principalele căi de a pătrunde în esenţa orînduirilor trecute, din toate punctele de vedere, nu numai estetic şi artistic, dar şi social-politic. Istoria artelor devine astfel un factor educativ.

Platon de exemplu susţinea că frumosul este o idee pură şi îndemna pe conducătorii statului să interzică răspîndirea în mijlocul tineretului a acelor poezii care disprefuiau pe zei. Se ştie, de asemenea, că gînditorii Greciei vechi vorbeau despre armonia dintre corp şi suflet, exprimată prin termenul Kalokagathia. Însă — ne arată marxism-leninismul — numitele teorii estetice şi pedagogice nu făceau decît să reflecte ideile şi sentimentele unei anu-

[8] V. Hugo: Marie Tudor, Préface, ed. 1864, p. 132.
[9] I. A. Kairov: Pedagogia, ed. 1958, p. 337.

mite societăți, societatea sclavagistă. Chiar și atunci cînd Callicrates, Isocrate, Hyppias, se ridicau împotriva inegalității dintre oameni, ei rămîneau în cadrul protestului teoretic, limitat și el.

Oedip sau *Prometeu*, ca și *Iliada* și *Odiseea*, sînt documente artistice ale conținutului de viață al acestei orînduiri.

De asemenea, cînd un Grigorie cel Mare, în Evul Mediu, depunea eforturi cît se poate de mari pentru a se înființa școli în diverse părți ale Europei apusene: la Metz, St. Galles, Soisson, Roma etc. și pentru a trimite misionari în alte părți ale lumii, spre a răspîndi învățătura muzicală, el urmărea să influențeze masele populare în direcția religioasă, în interesul feudalității.

Este drept că, prin secolul al XIII-lea un Jean de Meung — poet satiric francez — se împotrivea împărțirii oamenilor în nobili și iobagi, însă adversitatea lui era teoretică și mărginită.

Mai tîrziu, pe la începutul orînduirii burgheze, Michel Angelo în celebra sa epigramă „În numele Nopții", protestînd împotriva epigramei prietenului său Carlo Strozzi, care sfătuia pe privitori să vadă și să admire în statuia funerară „Noaptea" un joc artistic, de cea mai înaltă perfecțiune, a formelor și volumelor, genialul creator dezvăluia misiunea socială a expresiei artistice: de revoltă în contra unei societăți corupte. Astfel se confirmă ideea foarte importantă că opera de artă este modul de comunicare a unei poziții pe care o are creatorul ei, nu numai pe plan estetic, dar și din punct de vedere social-ideologic.

Chopin scria mazurcile și polonezele sale în vreme ce Polonia se afla sub stăpînirea tiranică a țarismului. Ele exprimau fierbintele și adîncul patriotism al unui artist și contribuiau la întărirea conștiinței și atitudinei de împotrivire față de dubla nedreptate: socială și națională.

Iată deci că educația estetică trebuie să depășească stadiul „înțelegerii" operei de artă ca formă a unui conținut de viață și să ajungă la etapa „practicii sociale", la realizarea unei atitudini sociale, concrete față de cutare sau cutare fenomen social.

Astăzi una din problemele care preocupă întreaga omenire dornică de liniște și muncă este înfăptuirea păcii. Pentru acest nobil țel arta este chemată să influențeze conștiința oamenilor, să-i educe. Un atare imperativ se impune chiar și aceluia ce se declară a nu fi om politic, deși acțiunea sa de rezistență împotriva regimului franchist din Spania nu poate fi numită decît politică. Este vorba de marele violoncelist Pablo Casals. Acesta, într-un mesaj transmis cu o zi înainte de 24 octombrie 1958, cu prilejul „Zilei Națiunilor Unite", cînd a interpretat cu concursul pianistului Miecislav Horszowsky, *Sonata în re major* de Bach și-a exprimat opinia că *Imnul prieteniei* din *Simfonia a IX-a* de Beethoven să devină un simbol al înfrățirii popoarelor: „Propun ca fiecare oraș care dispune de orchestră și un cor să-l cînte în aceeași zi și să-l transmită prin radio pînă în cele mai mici așezări și în toate colțurile lumii ca un imn închinat păcii pe care o dorim cu toții"[10]. Această

[10] Radu Gheciu, Cuvîntul lui Pablo Casals, citat după „Contemporanul" din 3 noiembrie, 1958.

propunere se încadrează concepţiei sale despre rolul activ al artei şi al artistului.

Deşi în exemplele de mai sus este evident caracterul militant al educaţiei prin artă, totuşi trăsătura aceasta este restrînsă de orînduirea respectivă. Însă în cazul artei şi al pedagogiei întemeiate pe concepţia marxist-leninistă, poziţia teoretică şi consecinţele ei practice sînt duse pînă la capăt.

Lucrări de artă ca *Simfonia VIII-a* de Şostacovici, în muzică, *Flăcările Parisului* de Assafiev, în balet, *Muncitorul şi colhoznica* de Vera Muhina, în plastică, *Tînăra gardă* de Fadeev, în literatură, *Zboară cocorii* în cinematografie sînt opere sovietice create pe baza concepţiei estetice marxist-leniniste şi ţintesc în mod declarat să facă educaţia în acest spirit.

Asemenea lucrări se creează şi în patria noastră care face parte din lagărul ţărilor socialiste. Astfel *Imnul Partizanilor Păcii* de Ion Chirescu, oratoriul *Tudor Vladimirescu* de G. Dumitrescu, *Oţelarul* sculptorului Ion Irimescu, *Odihna pe cîmp* — fragment de compoziţie, *Anul 1907*, de Corneliu Baba, romanul *Desculţ* de Zaharia Stancu, piesa de teatru *Anii negri* de Aurel Baranga şi Nicolae Moraru etc. sînt expresia concepţiei partinităţii în artă, a tendinţei de clasă de a forma conştiinţa comunistă a cetăţenilor patriei noastre.

Dar cerînd artei să exprime un sens complex, psihologic-social-politic — pe care cunoscătorul ei să-l descopere şi la care să adere şi totodată pretinzînd o formă artistică desăvîrşită de care să se apropie marile mase — concepţia marxist-leninistă afirmă implicit şi explicit necesitatea unei educaţii estetice. Lenin spunea că a venit vremea ca acelor ce au făcut revoluţia — muncitorii — să li se dea o artă mare, însă pentru ca aceştia să o poată gusta trebuie să fie educaţi în acest sens. Tocmai plecînd de la această teză leninistă au fost elaborate dispoziţiile referitoare la întărirea educaţiei estetice cuprinse în Hotărîrile Consiliului de Miniştri privitoare la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală şi a învăţămîntului superior. Pe aceste căi se urmăreşte nu numai integrarea educaţiei estetice în educaţia multilaterală dar şi realizarea unei educaţii estetice prin toate artele.

Multilateralitatea educaţiei estetice în orînduirea socialistă este determinată de concepţia marxist-leninistă despre formarea noului om şi condiţionată de diferenţierea actuală a artelor.

Deosebirile între arte sînt consecinţa unui proces evolutiv care a pornit de la forma principală polivalentă-globală în antichitate şi a ajuns la forma principală monovalentă de astăzi, reflectînd în acelaşi timp diferenţierea talentelor în cadrul tipului uman de artist.

Ca urmare a acestei schimbări, artele au reuşit nu numai să aibă o formă diferită de exprimare — un limbaj specific — dar şi ca fiecare în parte să poată dezvălui anumite aspecte ale vieţii sau să oglindească mai bine un aspect decît alt aspect. Or, concepînd arta ca un mod important de cunoaştere a vieţii, naturii şi societăţii şi urmărindu-se formarea unui nou om, pentru care să nu existe laturi ale vieţii — desigur esenţiale — pe care să nu le cunoască şi faţă de care el să nu ia atitudine, este firesc atunci să se simtă nevoia unei educaţii estetice multilaterale. Aşa se explică, în parte, de ce se acordă o atenţie deosebită studiului literaturilor diverselor popoare

şi de ce s-a reintrodus muzica în cursul mediu. Dar nu putem să nu subliniem că scopul estetic şi social-ideologic-politic, urmărit prin beletristică şi muzică, la clasele mari ar fi împlinit prin desenul artistic, dacă ar fi prezent, tocmai pentru că acest fel de desen dispune de mijloace specifice de a reflecta şi alte aspecte din viaţă, pe care celelalte arte nu le pot răsfrînge de loc, sau nu atît de concret.

Se ştie că desenul artistic există la clasele elementare ale şcolii de cultură generală, lucru ce poate fi apreciat ca pozitiv. Dacă ne referim însă la complexitatea artei plastice ca fenomen artistic şi la sarcinile educative ce-i sînt atribuite, aşa cum rezultă din concepţia leninistă despre artă, atunci credem că prezenţa desenului artistic în şcoala medie ar fi de cea mai mare utilitate.

În adevăr, avînd în vedere că desenul artistic — după natură, din memorie şi din imaginaţie — datorită nivelului elementar de înţelegere la care se află elevii între 7—12 ani şi ţinînd seama că în ansamblul planului de învăţămînt pentru aceste vîrste — este un singur obiect cu o singură oră săptămînal — nu este greu să se vadă consecinţele practice. Predarea lui nu are un efect concludent pentru formarea unui gust estetic, care să constituie baza solidă şi superioară pe care să se sprijine elevii în clasele mari unde se face numai desenul liniar. De aceea, cu atît mai puţin, educaţia estetică primită în clasele I—VII poate să fie considerată temelia gustului adultului.

Dar chiar dacă desenul artistic ar dispune de mai multe ore în clasele I—VII, tot nu s-ar putea vorbi de inoportunitatea lui în şcoala medie.

Motivul principal este de ordin psiho-pedagogic-social. Vîrsta şcolii medii este vîrsta pubertăţii şi a adolescenţei. Acum este cu putinţă să se aprofundeze o serie de aspecte ale vieţii practice şi sociale. De aceea, pe lîngă faptul că studiul istoriei şi al geografiei face o analiză mai adîncă şi multilaterală a fenomenelor şi lucrurilor pe care le cercetează, se adaugă noi obiecte ca: psihologia, marxism-leninismul şi economia politică. Aceste studii sînt predate pentru că se presupune că elevul poate, din punct de vedere intelectual, să pătrundă viaţa sufletească şi socială şi într-o oarecare măsură să ia atitudine, să participe la procesul producţiei materiale şi la diverse forme de activităţi social-politice.

Dar dacă poate fi un obiect de învăţămînt artistic, care să reflecte în modul cel mai concret cunoaşterea vieţii practice şi sociale, printr-un mijloc care se învaţă şi care poate fi folosit de către elevul însuşi, apoi acela este desenul artistic. A desena după natură sau din imaginaţie — obiecte, fiinţe, evenimente din viaţa socială — nu poate să fie cale mai excelentă pentru dezvoltarea spiritului de observaţie a vieţii, pentru înţelegerea aspectelor esenţiale ale societăţii. Adăugînd la aceasta imaginaţia în plină efervescenţă, afectivitatea care se ridică acum la nivelul sentimentelor superioare, tendinţa spre acţiuni îndrăzneţe, sincere şi înalte, iată tot atîtea posibilităţi psihice ce s-ar oferi unei admirabile dezvoltări, favorabile formării unei atitudini juste în faţa frumosului din natură, din viaţa socială şi din opera de artă.

Să notăm faptul că în clasele mari ale şcolii de cultură generală predarea limbilor şi literaturii precum şi a muzicii — sub forma de muzică vocală şi elemente de istoria muzicii — face ca absolvenţii ei — care fie că vor merge direct în producţie, fie că vor urma o şcoală profesională sau

tehnică sau vor intra în învățămîntul superior — să devină apți a se apropia de o operă literară ca *Luceafărul* de Eminescu, de o operă muzicală ca *Oedip* de Enescu.

Dacă însă alături de acestea ar acționa și desenul artistisc, cu unele elemente de istoria artelor, s-ar pune acum bază reală a gustului estetic-plastic al viitorului cetățean, al noului public de muzee și expoziții de artă plastică și al peisajului patriei noastre.

Pe temeiul unei educații estetice plastice, poporul nostru — al cărui nivel intelectual general va fi din ce în ce acela al școlii de grad mediu — va putea aprecia în adîncul lor înțeles operele din trecut ale unor artiști ca: Andreescu, Luchian, Tonitza, Băncilă, Ștefan Dimitrescu, Șirato etc., va pricepe mai bine motivarea socială a refuzului lui Grigorescu la propunerea ce i-au făcut-o unii prieteni de a rămîne la Paris. Argumentul lui a fost formulat simplu dar emoționant: „De-ați ști voi ce frumoasă este țara mea!"

Cît de mîhnit trebuie să fi fost „meșterul Nicu" — atunci cînd în această natură minunată a întîlnit chipul josnic al vechilului — și cît de neîndurător de a trebuit să-l lase viitorimii, ca expresie a urîțeniei și nedreptății sociale, pe care masele populare trebuiau să o suporte atunci, fără să o accepte totuși, căci împotriva ei s-au ridicat de atîtea ori!

În paranteză fie spus, desenul artistic în afara acestui efect estetic-social pe care-l poate produce cu cea mai mare eficacitate în clasele mari ale școlii de cultură generală, mai dispune de o însușire pe care literatura și muzica nu o au. Acest nou fapt subliniază — și dintr-un alt punct de vedere — necesitatea influenței acestui obiect în școala medie.

Atît desenul după natură cît și desenul din imaginație — două forme ale desenului artistic — sînt în școală căi didactice de neînlocuit pentru însușirea temeinică a desenului liniar, obiect important în politehnizarea învățămîntului.

Fără să dezvoltăm acest aspect al necesității desenului artistic la ciclul mediu, totuși nu putem să nu dăm pe scurt unele relații în acest sens. Facem aceasta pentru a arăta din nou utilitatea desenului artistic la ciclul mediu.

Pentru a fi însușit teoretic și practic desenul liniar de către elevi trebuie ca aceștia să dispună între altele de capacitatea de reprezentare în spațiu, așa cum se cere de exemplu la desenul de proiecție, care-i atît de abstract pentru elevi. Această posibilitate o dezvoltă numai desenul după natură, care, prin mijloacele sale sugerînd cele trei dimensiuni, poate face trecerea de la reprezentarea sensibilă, plastică, la reprezentarea abstractă, geometrică a desenului liniar.

Însă desenul după natură, fiind desen de observație, este și un mijloc de educație a spiritului de observație atît de necesar în asimilarea cunoștințelor predate la obiecte de învățămînt ca: botanica, zoologia, anatomia, fizica, geografia etc., obiecte ce asigură în mare parte temelia teoretică a politehnizării.

De asemenea desenul după natură este desen cu mîna liberă, prin care elevul își poate exprima în mod rapid și concis esența observațiilor sale cu privire la corpurile și ființele pe care le studiază la disciplinele amintite mai sus. De aici rezultă că scopul trasat prin politehnizarea învățămîntului în școala de cultură generală și anume cunoașterea științifică și însușirea deprinderilor în legătură cu producția materială, este cum nu se poate mai bine servit de

același obiect care răspunde și scopului estetic și social urmărit prin educația estetică.

Dar însăși forma cealaltă a desenului artistic și anume desenul din imaginație are o deosebită însemnătate pentru procesul politehnizării învățământului. Se știe că cei mai mulți dintre absolvenții școlii medii intră direct în producție, iar unii în institute superioare tehnice: de inginerie, construcție, arhitectură. În toate aceste cazuri nu se cere și fantezie pe care să o poată exprima grafic? Or, desenul liniar nu cultivă imaginația, ci numai desenul artistic.

În fond avionul are la bază închipuirea unită cu spiritul de observație. Mitul lui Icar s-a născut în țara cu cei mai străluciți artiști plastici din antichitate și al cărei popor punea deosebit preț pe educația estetică. Tot un artist plastic a reluat acest mit, dar pe o bază mai științifică, în secolul al XVI-lea: Da Vinci.

Oare astăzi inventatorii sputnikului nu au avut nevoie de imaginație? Lenin observase pe bună dreptate că fantezie îi trebuie nu numai poetului dar și matematicianului [11].

Este deci evident că educația prin desenul artistic poate răspunde și nevoilor spirituale și trebuințelor materiale ale societății noastre. Nu mai adăugăm la cele de mai sus faptul că datorită absenței desenului artistic în clasele mari se îndepărtează posibilitatea de a fi descoperite talentele artistice plastice și de a fi îndrumate în mod just spre institutele de artă plastică sau spre arhitectură. Baza largă de selecție artistică rămîne, în condițiile numărului restrîns de școli de artă, tot cursul mediu al școlii de cultură generală.

Desigur că ar fi fost extrem de util să cercetăm necesitatea educației estetice prin diverse obiecte de învățămînt care se predau în școala de cultură generală.

Aceasta ar constitui însă o problemă care ar comporta o tratare foarte largă ce ar depăși rostul articolului de față. Ne-am oprit asupra desenului artistic pentru ca să atragem atenția asupra contribuției lui la educația estetică multilaterală și la educația multilaterală, comunistă, a tineretului. Deci nu este vorba de diminuarea rolului nici unui obiect de învățămînt cu caracter estetic.

Dar pentru ca această multilateralitate a educației estetice să nu ducă la superficialitate și risipire a forțelor omului, se cere o unitate a influențelor tuturor artelor. Această unitate a educației estetice multilaterale are la bază însăși unitatea fundamentală a artelor care se întemeiază pe unitatea realității pe care o reflectă, pe unitatea însăși a mijloacelor de expresie care se înrudesc între ele precum și pe tendința creierului omenesc de a sintetiza produsele analizelor sale.

Și mai este de făcut încă o observație. De două ori în cursul istoriei omenirii educația estetică s-a mai bucurat de o deosebită prețuire: o dată în Grecia lui Phidias, altă dată în Italia lui Rafael.

---

[11] N. A. Dimitrieva: Despre educația estetică, p. 25—73. În această lucrare autoarea dezbate, între altele, pe larg relația dintre artă și știință, relevînd indestructibilitatea unității lor pe baza imaginației.

În mod oficial însă statul, nici în veacul lui Pericle, nici în al lui Lodovico il Moro[12] nu s-a preocupat de educaţia estetică a celor mulţi care produceau. Aceştia, din această cauză, mai mult sau mai puţin protestînd, îşi făureau o educaţie estetică proprie şi îşi creau o artă proprie — folclorul muzical, literar, plastic, dramatic, coregrafic.

Acest domeniu al educaţiei estetice pe care poporul în trecut şi l-a realizat prin propriile sale valori artistice şi prin metodele sale educative este unul dintre cele mai însemnate şi mai interesante. De altfel avem convingerea că studiul ştiinţific al educaţiei estetice, de aci trebuie să pornească. Tot aci îşi găseşte locul cercetarea specificului educaţiei multilaterale estetice a poporului, avînd în vedere caracterul pantonomic al artei populare, al înfrăţirii esteticului cu utilul, al omniprezenţei frumosului în viaţa poporului.

Închizînd discuţia la problema necesităţii educaţiei estetice, în mod provizoriu, fiind siliţi de spaţiul acordat în revistă, vom spune pe scurt următoarele :

În lumina celor spuse mai sus rezultă că necesitatea educaţiei estetice se poate motiva psihologic şi social.

Din punct de vedere psihologic, educaţia estetică răspunde nevoii de a dezvolta capacitatea de cunoaştere a operei de artă, de a ridica gîndirea, simţirea şi sentimentele la nivelul reprezentării artistice, de a forma gustul estetic.

Din punct de vedere social, educaţia estetică este chemată să dezvolte posibilitatea de a descoperi în opera de artă conţinutul ei de viaţă, de a stimula voinţa socială şi de a face din artă un factor al progresului social.

Educaţia estetică are deci menirea să contribuie la realizarea unităţii legăturilor dintre atitudinea estetică şi atitudinea morală în conştiinţa şi în acţiunea oamenilor, potrivit ideologiei clasei muncitoare în condiţiile orînduirii socialiste.

De asemenea, subliniem ideea că educaţia estetică este necesară pentru cunoaşterea frumosului din natură şi din viaţa socială şi pentru a sădi în cetăţenii patriei noastre dragostea pentru ea şi voinţa de a o apăra. Astfel, prin educaţia estetică natura, societatea şi arta devin factori activi ai formării omului şi ai dezvoltării societăţii însăşi.

Fără a-i exagera însemnătatea, dar respectînd adevărul, urmează că educaţia estetică este un aspect principal şi indispensabil al educaţiei multilaterale.

Dar necesitatea educaţiei estetice priveşte nu numai problemele care au fost dezbătute în rîndurile de faţă. Ea se referă şi la contribuţia pe care o aduce la dezvoltarea talentului artistic, la formarea artistului.

Însă această problemă reclamă şi lămurirea raportului dintre educaţia estetică şi educaţia artistică. Despre acestea ne vom ocupa într-un viitor articol.

---

[12] Lodovico il Moro este Lodovico Maria Sforza care a trăit în sec. XV, ca principe al Toscanei.

ОДИН ВОПРОС ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

(резюме)

В этой статье автор выставляет необходимость эстетического воспитания. В разработке этого вопроса имеются в виду психологическая характеристика процесса познанияи общественная характеристика содержания художественного образа.

Анализ, исходящий из марксистско—ленинского мировоззрения, приходит к трем наиболее важным выводам:

— эстетическое воспитание необходимо в целях развития в массах способности чувствовать, понимать и судить о красоте в природе, в обществе и в произведениях искусства, а также для того, чтобы провести эстетику в жизнь каждого гражданина нашей родины;

— эстетическое воспитание является важным в разностороннем воспитании в связи с вкладом, который оно вносит в формирование нового человека в духе коммунистической морали, в условиях создания социализма у нас в стране;

— эстетическое воспитание является полезным в виду осуществления живого единства эстетического и общественного положений.

Безусловно, что эстетическое воспитание играет также важную роль в образовании и развитии художественного таланта. Автор не затронул эту сторону эстетического воспитания, так как намеривается сделать это в отделной статье.

UN PROBLÈME D'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE

(Résumé)

Dans cet article, l'auteur s'occupe de la nécessité de l'éducation esthétique. L'analyse de ce problème se réfère à la caractéristique psychologique du processus de la connaissance et à la caractéristique sociale du contenu de l'oeuvre artistique.

Ainsi, l'analyse entreprise dans la conception marxiste-léniniste aboutit à trois conclusions principales:

— l'éducation esthétique est nécessaire, afin de développer parmi les masses la capacité de sentir, de comprendre et de juger le beau dans la nature, dans la société et dans l'oeuvre d'art ainsi que pour réaliser l'esthétique comme un aspect de la vie des citoyens de notre patrie;

— l'éducation esthétique occupe une place importante dans le cadre de l'éducation multilatérale, par sa contribution à la formation de l'homme nouveau dans l'esprit de la morale communiste, dans les conditions de l'édification du socialisme dans notre pays;

— l'éducation esthétique sert à réaliser une unité vivante entre l'attitude esthétique et l'attitude sociale.

Certes, l'éducation esthétique joue un rôle particulier dans la formation et le développement du talent artistique. Mais ceci est un autre aspect de l'éducation esthétique que l'auteur se propose d'analyser dans un prochain article.

ROBERT OWEN, GÎNDITOR ÎNAINTAT ȘI ACTIVIST ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI

Conf. univ. *ANGHEL MANOLACHE*

Robert Owen a trăit între anii 1771—1858. Au trecut 100 de ani de la moartea acestui gînditor înaintat și multe din ideile lui își păstrează încă valoarea. A fost unul dintre marii socialiști utopiști ai secolului al XIX-lea. Contemporan cu ceilalți socialiști utopiști, Saint Simon și Ch. Fourier, Robert Owen este un fiu de seamă al poporului englez. Spirit luminat, el a studiat cu pasiune fenomenele sociale din vremea sa și și-a închinat viața scopului măreț de a îmbunătăți soarta omenirii muncitoare, exploatată și oprimată de societatea burgheză întemeiată — după convingerile lui — pe egoism, minciună și nedreptate.

A trăit în Anglia, țara celei mai dezvoltate producții capitaliste din acel timp, în perioada desfășurării revoluției industriale.

În linii mari, dezvoltarea economică și politică a Angliei din prima jumătate a secolului al XIX-lea se caracteriza prin înlocuirea manufacturii cu marea industrie modernă, dispariția țărănimii și formarea proletariatului industrial, consolidarea economică și ascensiunea politică a burgheziei industriale, apariția și dezvoltarea contradicțiilor dintre proletariat și burghezie. Proletariatul englez ducea o luptă grea și plină de jertfe împotriva burgheziei, pentru ușurarea mizeriei și asupririi, prin reglementarea juridică a muncii și salarizării, pentru dreptul de organizare profesională.

Ca un protest împotriva apăsării exploatării capitaliste a apărut socialismul utopic, reprezentat prin Ch. Fourier, Saint Simon și Robert Owen.

Robert Owen a trăit efectiv în miezul acestor frămîntări sociale. Propria sa viață i-a sporit atenția și receptivitatea. El însuși s-a născut într-o familie de mici meșteșugari. Deși un copil inteligent și pasionat pentru învățătură, a fost silit de condițiile de viață modeste ale familiei să părăsească școala la vîrstă de 9 ani și să se angajeze, pe rînd, ca vînzător în mai multe magazine comerciale și să-și continue cu greu învățătura. A cunoscut, astfel, din proprie experiență, lipsurile și asprimea vieții. A dobîndit o cultură filozofică și literară largă. Și-a însușit învățătura materialiștilor iluminiști din secolul al XVIII-lea, conform căreia caracterul omului este produsul constituției congenitale și al condițiilor în care trăiește, în special în perioada de creștere. Toate acestea l-au ajutat să obțină remarcabile succese pe tărîm științific și cultural și apoi, pe baza experienței acumulate în munca de conducere a întreprinderii din New Lanark, să-și formeze concepțiile și să elaboreze planul general de reorganizare a vieții sociale și prima încercare

practică de a-l înfăptui. Ideile, ca şi întreaga activitate a lui Robert Owen, poartă pecetea acestei epoci de mare importanţă economică şi politică din istoria Angliei.

El s-a manifestat ca un apărător al intereselor celor mulţi şi exploataţi. „Toate mişcările sociale, — scrie Engels — toate progresele reale care s-au realizat în Anglia în interesul muncitorilor, sînt legate de numele lui Owen" [1].

În preajma anului 1800, modul de producţie capitalist şi o dată cu el antagonismul dintre burghezie şi proletariat erau încă puţin dezvoltate. Pe la 1800 aceste conflicte izvorîte din noua orînduire socială abia se năşteau. Proletariatul abia începea să se desprindă din rîndul maselor neavute — ca embrion al unei clasei noi — şi era încă incapabil de o acţiune politică independentă. Cu atît mai greu ar fi fost să se afle mijloacele de a le rezolva. Această situaţie istorică a determinat şi concepţiile întemeietorilor socialismului utopic. „Gradului necopt al producţiei capitaliste, situaţiei de clasă necoaptă, le corespundeau teorii lipsite de maturitate" [2]. Soluţia problemelor sociale, care mai era ascunsă în relaţiile economice nedezvoltate, trebuia născocită cu ajutorul raţiunii. „Trebuia să se descopere un sistem nou mai desăvîrşit de orînduire socială care să fie impus societăţii dinafară prin propagandă şi, pe cît posibil, prin pilda unor experienţe model. Aceste noi sisteme sociale erau dinainte sortite să rămînă utopii" [3]. În adevăr, R. Owen a fost creatorul unei asemenea utopii şi totodată organizatorul experienţelor model la New Lanark în Scoţia şi apoi în America „Noua armonie".

Ţărănimea părăsea satele — concentrîndu-se la oraşe şi în centre industriale — creînd proletariatul. Treptat ... „Aburul şi noile maşini prefăcură manufactura în marea industrie modernă şi, prin aceasta, revoluţionară întreaga temelie a societăţii burgheze. Evoluţia leneşă din timpul manufacturii se prefăcu într-o adevărată perioadă de fierbere şi avînt al producţiei. Cu o iuţeală mereu crescîndă se înfăptui despărţirea societăţii în mari capitalişti şi în proletari săraci... dînd naştere la abuzuri strigătoare, decăderea în masă a moravurilor clasei muncitoare aruncată dintr-odată în relaţii cu totul noi" [4]. „Atunci, zice Engels, apăru ca reformator un fabricant de 29 ani, un om de o copilărească şi sublimă simplitate de caracter şi în acelaşi timp un conducător de oameni cum nu se găsesc mulţi" [5]. Ca şi ceilalţi socialişti utopişti din sec. al XIX-lea, Robert Owen critică organizarea capitalistă şi dă ideea unei organizări socialiste a societăţii, unde producţia va fi socializată şi unde nu va mai exista exploatarea omului de către om.

Deşi înaintate pentru acel timp, ideile lui Robert Owen nu s-au ridicat pînă la înălţimea unei înţelegeri ştiinţifice a societăţii. Neîntemeindu-se pe legile dezvoltării societăţii, Robert Owen, ca şi ceilalţi socialişti utopişti, nu a mers pînă la înţelegerea luptei de clasă şi a revoluţiei sociale ca unicul

---

[1] Fr. Engels: Antidühring, Edit. P.C.R., 1946, p. 391.
[2] Idem, p. 382.
[3] Ibidem.
[4] Idem, p. 387.
[5] Marx - Engels, Opere alese, vol. II, ed. a II-a, Dezvoltarea socialismului de la utopie la ştiinţă, p. 131 (sau Fr. Engels: Antidühring, Edit. P.C.R., 1946, p. 387—388).

mijloc de trecere la societatea socialistă, nu a înțeles rolul proletariatului ca singura clasă care, pe calea dictaturii sale, poate înfăptui socialismul. Este meritul lui Marx și al lui Engels de a fi înțeles aceasta și de a fi elaborat teoria socialismului științific, arma teoretică de luptă a proletariatului. Prin direcția socialistă a concepției marilor socialiști utopici, învățătura lor a constituit un izvor însemnat al doctrinei socialismului științific. Cum vom vedea, îndeosebi, în domeniul ideilor pedagogice, Robert Owen se prezintă ca un premergător de seamă al doctrinei marxiste privitoare la educație.

Robert Owen era convins că principiile sale raționale reprezintă adevăruri veșnice și că ordinea care va apare în urma recunoașterii lor va aduce un folos imens și constant omenirii și va asigura fericirea ei.

Pornind de la teza că omul este un produs al mediului social și că mediul social trebuie să fie produsul activității raționale a omului, Robert Owen ajunge la concluzia că educația este mijlocul principal de formare a caracterului omenesc și premisa reorganizării societății. „Omul a fost, este și trebuie să fie mereu, în mare parte, produsul mediului în care trăiește" [6]. Ideea formării caracterului omenesc, a înlăturării răului și a transformării societății prin educație, joacă un rol hotărîtor în doctrina și activitatea practică a lui Robert Owen. Influențat puternic de concepțiile materialiștilor iluminiști din secolul al XVIII-lea Robert Owen rămîne pe pozițiile raționalismului, considerînd educația ca un mijloc de trecere la socialism. „În opoziție cu cea mai mare parte dintre oamenii din clasa lui care nu vedeau în revoluția industrială decît confuzie și haos, bune pentru a pescui în apă tulbure și a se îmbogăți repede, Owen văzu prilejul să aplice principiul său favorit și astfel să pună ordine în haos" [7].

Între 1800—1829, Robert Owen a condus ca director-asociat o mare fabrică de țesătorie din New Lanark în Scoția, cu o populație de 2 500 muncitori bărbați, femei și copii, compusă la început din elementele cele mai amestecate: oameni săraci, ignoranți, vicioși, decăzuți moralmente. El reușì s-o transforme, cum ne arată Engels [8], care a cunoscut de aproape experiența lui Robert Owen, într-o desăvîrșită colonie model, succes care făcu din el o celebritate europeană.

Pentru a crea mediul corespunzător, a organiza disciplina și a educa acești oameni, Robert Owen a asigurat fiecărui muncitor și familiei lui un minimum de confort. Și-a îndreptat atenția din primul moment și asupra copiilor, considerînd că de educația lor rațională depinde viitorul societății. A întemeiat o creșă, o grădiniță de copii și școli pentru copiii de vîrstă școlară, locuri de recreație și de joc. A înființat, de asemenea, un spital, un magazin de aprovizionare. A redus ziua de lucru de la 13-14 ore la 10 ore și jumătate, a desființat amenzile, a ridicat salariile și a desființat obligația de lucru a copiilor sub 10 ani. În perioada de stagnare a muncii în fabrică a continuat să plătească muncitorilor salarii. Rezultatele obținute au fost pozitive. În scurt timp, New Lanark a devenit de nerecunoscut. Engels

[6] **Robert Owen:** Scrieri pedagogice, p. 221, citat după „Pädagogik", nr. 11, Berlin, 1953, p. 808.
[7] **Fr. Engels:** Antidühring, Edit. P.C.R., 1946, p. 388.
[8] Idem, p. 388—390.

referindu-se la această experienţă spune: „Robert Owen a format o desăvîrşită colonie model, în care beţia, poliţia, delictele penale, procesele, caritatea publică şi filantropia erau lucruri necunoscute“ [9]. Condiţiile create şi educaţia au făcut ca în locul lor să apară: sîrguinţa, sinceritatea, respectul reciproc, dragostea de adevăr şi moralitatea, care ieşeau învingătoare în toate sferele vieţii.

Pe baza studiului şi mai cu seamă a experienţei acumulate în organizarea acestei colonii apar la Robert Owen idei comuniste. De exemplu, ideea înlăturării proprietăţii private şi înlocuirea ei cu proprietatea socială asupra mijloacelor de producţie, înlăturarea formei burgheze a familiei, educaţiei şi instrucţiei.

Referindu-se la rezultatele pozitive obţinute la New Lanark, Robert Owen nu se declară mulţumit; spune că ele arată ce se poate face în cadrul sistemului industrial, într-o fabrică izolată. Cu amărăciune constată că nu sînt satisfăcătoare, sînt chiar departe de ceea ce s-ar putea crea pentru întreaga omenire cu forţele de producţie existente şi cu resursele imense aflate la dispoziţia guvernelor. El consideră că existenţa asigurată acestor oameni nu era nici pe departe o existenţă demnă de oameni. „Oamenii erau sclavii mei“, spune Robert Owen [10]. „Împrejurările relativ prielnice pe care le crease pentru ei erau încă departe de a le îngădui o dezvoltare raţională şi multilaterală a caracterului şi a inteligenţei, fără a mai vorbi de o dezvoltare liberă“ [11]. „Şi totuşi — observa Robert Owen — partea activă a acestor 2 500 oameni producea pentru societate tot atîta avuţie reală cît ar fi putut produce, cu abia o jumătate de secol înainte, o populaţie de de 600 000 oameni. Mă întrebam ce se întîmplă cu diferenţa dintre avuţia consumată de 2 500 persoane şi aceea pe care ar fi trebuit s-o consume acele 600 000 persoane... Fără această avuţie nouă, creată cu ajutorul maşinilor, nu s-ar fi putut duce războaiele pentru răsturnarea lui Napoleon şi pentru menţinerea principiilor sociale aristocratice. Şi totuşi şi această forţă nouă era creată de clasa 'muncitoare“ [12].

Astfel a ajuns Robert Owen să vadă caracterul eronat şi iraţional al sistemului capitalist şi să caute căile adevărului şi dreptăţii, să urmărească refacerea din temelii a vieţii sociale, potrivit cerinţelor raţiunii şi dreptăţii.

Robert Owen nu s-a mulţumit să arate semnele stării iraţionale, aşa cum apăreau în vremea sa.

Experienţa interesantă înfăptuită de Robert Owen la New Lanark a scos la iveală idei pedagogice noi, o concepţie înaintată cu privire la educaţie şi învăţămînt şi a făcut din el un precursor de seamă al concepţiei marxiste despre educaţie.

Robert Owen considera că educaţia trebuie începută din fragedă copilărie. „Pentru a educa cu succes un copil trebuie să-l creştem de la cea mai fragedă vîrstă împreună cu alţi copii de aceeaşi vîrstă cu el“ [13]. El este

---

[9] Fr. Engels: Antidühring, Edit. P. C. R., 1946, p. 388.
[10] Idem, p. 389.
[11] Ibidem.
[12] Ibidem.
[13] R. Owen: Planul educativ. Citat după „Pädagogik“ nr. 11/1958, p. 812.

acela care a avut primul ideea grădiniţelor de copii şi care a înfiinţat primele grădiniţe de copii încă de la 1801 deci cu peste 3 decenii înaintea apariţiei grădiniţelor de copii fröbeliene (1837).

Engels arată că, „în colonia de la New Lanark copiii de la vîrsta de 2 ani mergeau la şcoală unde îşi petreceau atît de plăcut timpul încît abia îi mai puteau aduce înapoi acasă“ [14].

În şcoala elementară înfiinţată în colonie, copiii de ambele sexe învăţau să citească şi să scrie, îşi însuşeau regulile fundamentale ale aritmeticii, precum şi cunoştinţe de istorie, geografie şi ştiinţele naturii. Robert Owen proclamă principiul generalizării învăţămîntului elementar, susţinînd că „Toţi copiii de ambele sexe trebuie educaţi cu toată atenţia de către comunitatea în care s-au născut“ [15].

După 10 ani, fiecare tînăr lucra în fabrică continuîndu-şi totodată şi învăţătura pînă la vîrsta de 14 ani. Ideea îmbinării învăţăturii cu munca productivă constituie o latură importantă a concepţiei pedagogice a lui Robert Owen. El face un pas însemnat în dezvoltarea ideii educaţiei prin muncă. Apreciază faptul că elevii au astfel posibilitatea să se familiarizeze cu munca în fabrică, în condiţiile marii industrii.

Deşi în şcoala din colonie nu se urmăreşte realizarea principiului îmbinării învăţămîntului cu munca productivă, în sensul unei corespondenţe a conţinutului învăţămîntului cu munca prestată, totuşi ideea îmbinării muncii şi învăţăturii se dovedeşte înaintată şi eficace, deoarece dă posibilitate elevilor să continue învăţătura, muncind în producţie, să se educe în muncă, să se familiarizeze cu munca în fabrică, în marea industrie, să înţeleagă valoarea şi utilitatea cunoştinţelor şi să capete deprinderea de a le pune în practică. „Elevii vor putea, afirma Robert Owen, să înţeleagă că în orice societate este necesar şi avantajos ca producţia să depăşească strictele necesităţi; ei îşi vor da seama că în felul acesta împletirea învăţămîntului teoretic cu munca practică duce la realizări incontestabile... Elevii trebuie să înceapă deci să folosească cîteva ore pe zi pentru a-şi însuşi bazele ştiinţifice şi practica unor meserii, în raport cu vîrsta, sănătatea şi forţele lor“ [16].

Totodată, în şcoala din colonia de la New Lanark, Robert Owen a acordat o deosebită atenţie educaţiei fizice a copiilor; a amenajat loc special pentru jocuri şi exerciţii militare.

Felul cum concepea Robert Owen educaţia s-a dovedit deschizător de perspective. Karl Marx, în *Capitalul*, referindu-se la acest mod de a realiza educaţia, îl numeşte *sistemul de fabrică*. Această experienţă dă prilej întemeietorului socialismului ştiinţific nu numai să facă aprecieri pozitive asupra acestei strălucite experienţe istorice, dar şi să stabilească legătura între acest sistem de fabrică şi educaţia din societatea viitoare, felul cum trebuie să fie organizat învăţămîntul în societatea socialistă şi chiar să formuleze unele dintre tezele şi principiile fundamentale ale învăţăturii marxiste despre

---

14 **Fr. Engels:** Antidühring, Edit. P.C.R., 1946, p. 388.

15 **Robert Owen:** Lucrări pedagogice, p. 270, citat după „Pädagogik“ nr. 11/1958, p. 811.

16 **Robert Owen:** Planul educativ, citat după „Pädagogik“ nr. 11/1958, p. 812.

educaţie şi învăţămînt. „Sistemul de fabrică, spune Karl Marx, ne arată germenul unei *educaţii a viitorului,* care va combina, pentru *toţi copiii* trecuţi de o anumită vîrstă, *munca productivă* cu *învăţămîntul* şi cu *gimnastica, nu numai ca metodă pentru mărirea producţiei sociale,* ci ca *singura metodă pentru formarea unor oameni dezvoltaţi în toate direcţiile*“ [17].

O mare atenţie a acordat Robert Owen *educaţiei fetelor* după terminarea învăţămîntului general. În educaţia fetelor, la această vîrstă, se punea accentul pe pregătirea lor ca mame şi gospodine. Fetele învăţau să croiască şi să coase rochii simple, să prepare mîncăruri gustoase şi economicoase şi să ţină casa în ordine şi curăţenie.

De o mare atenţie s-a bucurat şi *educaţia adulţilor.* În colonie au fost înfiinţate institute de cultură pentru adulţi, un fel de cluburi culturale pentru muncitori. Aci se ţineau conferinţe, funcţiona biblioteca cu sala de lectură, se organizau distracţiile şi adunările muncitorilor.

Religia era absentă din şcoala lui Owen. El considera că dogmele religiei nu sînt numai nefolositoare ci de-a dreptul dăunătoare, deoarece speculează ignoranţa oamenilor şi răspîndesc obscurantismul. El vede în superstiţii şi religie o rătăcire a genului uman, datorită decăderii lui intelectuale.

Owen a fost preocupat şi de cerinţele pedagogice şi metodice ale învăţămîntului. Supunînd unei critici aspre orînduirea capitalistă, ridicîndu-se împotriva învăţămîntului din societatea timpului, Owen protesta împotriva învăţării pe de rost, cerea ca învăţătorul să trezească dorinţa de activitate a elevilor, să acorde atenţie intereselor şi înclinaţiilor acestora.

Robert Owen cerea să se creeze o întreagă reţea de şcoli pentru ca toţi elevii să poată fi instruiţi. El considera că statul este obligat să asigure toate mijloacele pentru construcţia şcolilor şi să se îngrijească de pregătirea învăţătorilor în instituţii pedagogice speciale, precum şi de asigurarea unui învăţămînt ştiinţific şi de aplicare în şcoli a unor metode noi de predare şi de educaţie. „Nu ar folosi prea mult să dăm copiilor cunoştinţe teoretice, instrucţiuni şi îndrumări, dacă nu le creăm şi condiţii pentru a pune în aplicare cele învăţate“ [18].

Considerînd că principala cauză a răului social stă în ignoranţa, neînţelegerea şi lipsa de bunăvoinţă a oamenilor iar nu în modul de producţie capitalist, iar pe de altă parte crezînd că scopul oricărei reorganizări sociale trebuie să fie eliberarea întregii societăţi şi a omenirii în general, R. Owen susţine în mod idealist că educaţia este mijlocul principal de formare a caracterului omenesc şi premisa reorganizării societăţii, deci mijlocul de a trece la socialism. R. Owen crede că înlocuirea proprietăţii private prin proprietatea socială, înlocuirea formei burgheze a familiei, educaţiei şi instrucţiei, desfiinţarea bisericii şi chiar a statului, urmează să fie rezultatul noii educaţii morale a omenirii. De aceea, el crede cu naivitate în puterea reformatoare a ideilor lui, cu condiţia ca oamenii şi guvernele, în special cei bogaţi şi puternici să dea dovadă de înţelegere, să realizeze educaţia din generozitate şi filantropie. Ca urmare, el îşi pune speranţele în

[17] Karl Marx, Capitalul, vol. I, Edit. P.M.R., p. 460.
[18] Robert Owen: Planul educativ, citat după „Pădagogik“ nr. 11/1958, p. 819.

inițiativa celor avuți, a claselor conducătoare și a guvernelor, face apel la concursul lor, în instaurarea unei orînduiri sociale raționale.

„Evoluția spre comunism, spune Engels, a fost marea cotitură în viața lui Robert Owen“ [19]. După 1820 el a început să propage idei comuniste. Între anii 1824—1829 face încercări remarcabile de a pune în practică planul de organizare a unei societăți muncitorești comuniste. Pleacă în America unde înființează colonia muncitorească „Noua armonie“, încercînd să aplice ideile sale. Încercarea se termină cu un eșec.

Owen continuă să-și propage ideile pînă aproape de sfîrșitul vieții rămînînd nestrămutat în convingerea că societatea trebuie să găsească mijloacele de a schimba moravurile oamenilor și, prin ele, ordinea socială burgheză nerațională. Opera lui principală „Noua lume morală“ a fost scrisă în această perioadă și cuprinde în esență întreaga sa doctrină. Aci sînt expuse „metoda reformei sociale a lui R. Owen“ și „planul pentru comunitatea comunistă a viitorului“ [20].

Revoluționar prin ideile sale, Robert Owen a contribuit la elaborarea teoriei socialismului științific.

Concepția pedagogică și activitatea practică a lui Robert Owen cuprind o serie de idei pedagogice remarcabile, care, în parte, își păstrează valoarea. În special prin sistemul de fabrică (îmbinarea învățămîntului cu munca productivă și cu gimnastica) — considerat de Marx „germenul educației viitorului“ — gîndirea sa pedagogică se situează la baza pedagogiei socialiste.

РОЪЕРТ ОВЕН — ПЕРЕДОВОЙ МЫСЛИТЕЛЬ И АКТИВИСТ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ

(резюме)

В первой части статьи автор кратко отмечает экономические, социальные и политические условия в Англии соответствующего периода и выставляет Роберта Овена как представителя утопического социализма первой половины XIX *века, а также как борца за улучшение жизни трудящихся, эксплуатируемых и подавленных строем, основанным на эгоизме, лжи и несправедливости. Он указывает, что как идей, так и вся деятельность Роберта Овена носит отпечаток той эпохи большой экономической и политической важности в истории Англии.*

Во второй части автор излагает передовые педагогические идеи Роберта Овена, как это вытекает из опытов исторического значения в Нью Ланарк (Шотландия), в рабочей Колонии „Новая гармония“ (Америка), а также из его главного произведения „Новый моральный мир“. Роберт Овен является основоположником детских садов, он преследует принцип всеобщего начального обучения, связь обучения с производительным трудом, уделяет внимание физкультуре, занимается воспитанием девочек, воспитанием взрослых людей, а также отдельными методическими требованиями обучения.

[19] **Fr. Engels: Antidühring, Edit. P.C.R., 1946, p. 390.**
[20] **Idem, p. 390 și 893.**

В заключительной части, уточняя пределы мышления Р. Овена, автор приходит к выводу, что педагогическая концепция и практическая деятельность Р. Овена включает ряд педагогических прогрессивных идей, которые частично сохраняют свою ценность; главным образом фабричная система (сочетание обучения с производительным трудом и с гимнастикой), которую Карл Маркс считает „началом будущего воспитания„ — его педагогическое мышление основывается на социалистической педагогике.

ROBERT OWEN, PENSEUR ET MILITANT PROGRESSISTE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

(Résumé)

Dans la première partie de l'article, l'auteur expose brièvement les conditions économiques, sociales et politiques existant à cette époque-là en Angleterre et présente Robert Owen comme un représentant du socialisme utopique de la première moitié du XIX-e siècle et un combattant pour l'amélioration des conditions de vie des travailleurs, exploités et opprimés par un système social fondé sur l'égoisme, le mensonge et l'injustice. Les idées et l'activité de Robert Owen tout entière portent l'empreinte de cette époque d'une grande importance économique et politique dans l'histoire de l'Angleterre.

Dans la deuxième partie, l'auteur analyse les idées pédagogiques avancées de Robert Owen, telles qu'elles ressortent des expériences d'une grande signification historique effectuées en Ecosse à New Lanark et en Amérique dans la Colonie ouvrière „La Nouvelle harmonie", ainsi que de son oeuvre principale **Le nouveau monde moral.**

Robert Owen este le fondateur des écoles maternelles; il préconise le principe de la généralisation de l'enseignement élémentaire et la liaison entre l'enseignement et le travail productif, s'occupe de l'éducation physique, de l'éducation de jeunes filles, de l'éducation des adultes ainsi que de certaines méthodes de l'enseignement.

Dans la dernière partie, l'auteur, en précisant les limites de la pensée de Robert Owen, conclut que la conception pédagogique et l'activité pratique de celui-ci comprennent toute une série d'idées pédagogiques progressistes qui partiellement gardent encore leur valeur. Par l'application du „système de fabrique" (allier l'enseignement au travail productif et à la gymnastique) — considéré par Karl Marx comme „le germe de l'éducation de l'avenir" — la pensée pédagogique de Robert Owen est à la base de la pédagogie socialiste.

DE PESTE HOTARE

PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE DIN U.R.S.S. ÎN VEDEREA REALIZĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI POLITEHNIC

Rezolvarea sarcinilor învățămîntului politehnic în școala medie de cultură generală depinde în bună măsură de pregătirea cadrelor didactice, de felul cum acestea înțeleg importanța învățămîntului politehnic și de munca depusă de ele în vederea introducerii învățămîntului politehnic în școală.

În U.R.S.S. problemei pregătirii cadrelor didactice pentru realizarea învățămîntului politehnic i se acordă o importanță deosebită, atît de către institutele pedagogice, cît și de către organele de învățămînt care se preocupă intens — prin diferite mijloace — de pregătirea cadrelor didactice pentru predarea obiectelor lor în lumina sarcinii trasate de P.C.U.S. în domeniul politehnizării.

În cadrul acestui articol, vom căuta să redăm, pe baza materialelor apărute în revistele sovietice, modul în care instituțiile de învățămînt superior și școlile pedagogice organizează pregătirea viitorilor profesori și învățători care vor face instruirea politehnică a elevilor, precum și preocuparea organelor de învățămînt de a ajuta cadrelor didactice care predau fizica, chimia, științele naturale, matematica etc., să-și restructureze predarea în vederea realizării învățămîntului politehnic în școlile de cultură generală.

Un rol important în pregătirea cadrelor didactice care trebuie să realizeze în practică principiul fundamental al învățămîntului politehnic — îmbinarea învățămîntului cu munca productivă a elevilor — îl joacă institutele de învățămînt superior.

Pînă nu de mult în învățămîntul superior din U.R.S.S. erau admiși absolvenții școlilor medii de cultură generală care nu numai că nu aveau experiența muncii productive, dar nu aveau nici o imagine concretă despre ea și uneori aveau chiar o atitudine de desconsiderare față de munca fizică. Acum, cînd se pune problema formării unor cadre didactice care să predea într-o școală care pregătește pe elevi atît pentru munca intelectuală cît și pentru cea fizică, în care învățămîntul să fie îmbinat cu munca productivă, institutele pedagogice și în special facultățile de fizico-matematici și de științe naturale trebuie să primească absolvenți ai școlilor medii care au practică în producție.

O măsură importantă, care dă posibilitate institutelor pedagogice să ia măsuri practice pentru pregătirea viitorilor profesori în vederea instruirii politehnice a elevilor, o constituie hotărîrea Consiliului de Miniștri al U.R.S.S. din 18 august 1956 — „Despre mijloacele de îmbunătățire a calității pregătirii cadrelor didactice pentru școlile de cultură generală". Această hotărîre prevede ca toate institutele pedagogice să pregătească profesori cu profil larg, prelungindu-se totodată și durata studiilor la cinci ani. Institutele pedagogice nu vor mai pregăti profesori pentru o singură specialitate, fiecare student va trebui să-și însușească trei specialități. Astfel, cei care studiază la facultățile de fizico-matematici vor putea preda fizica, bazele producției și desenul sau fizica, matematica și desenul, iar cei care studiază la facultatea de științe naturale-geografie vor putea preda științe naturale, chimie și bazele agriculturii sau științe naturale, geografie și bazele agriculturii.

În Ucraina, după cum ne relatează A. Rusiko în articolul său „Experiența pregătirii profesorilor cu profil larg în R. S. S. Ucraina" (Sovetskaia Pedagoghika nr. 1/1958), începînd din anul școlar 1956/1957 la facultățile de fizico-matematici se pregătesc profesori cu următoarele specialități:

a) fizică și bazele producției;
b) matematică și fizică;
c) matematică și desen,

Iar la facultăţile de ştiinţe naturale se pregătesc profesori cu următoarele specialităţi:

a) biologie, chimie, bazele producţiei;

b) chimie, biologie, bazele producţiei;

c) bazele producţiei, chimie, biologie.

În felul acesta, pregătirea politehnică a studenţilor nu va mai fi o anexă la o anumită disciplină, ci va constitui o parte integrantă a pregătirii viitorului profesor.

Prelungirea duratei de studiu la 5 ani a permis introducerea unor noi discipline din ciclul politehnic. La facultăţile de fizico-matematici s-au introdus următoarele: tehnologia materialelor, studiul maşinilor, electrotehnica, radiotehnica, cinematografia didactică, metodica studierii bazelor producţiei în şcoală şi practica în întreprinderile industriale. La facultăţile de ştiinţe naturale s-au introdus disciplinele: bazele agriculturii, mecanizarea agriculturii, metodica predării bazelor agriculturii, bazele tehnologiei chimice şi practica în producţia agricolă.

Introducerea în planul de învăţămînt a unor noi discipline cu caracter politehnic, a lucrărilor practice în atelierele şcolare, a practicii studenţilor în industrie şi agricultură, oferă studenţilor posibilitatea să-şi însuşească cunoştinţele, priceperile şi deprinderile necesare instruirii politehnice a elevilor în şcoală.

După cum ne arată A. Orlov în articolul său „În legătură cu problema pregătirii cadrelor didactice pentru realizarea învăţămîntului politehnic în şcoală", publicat în „Politehniceskoe obucenie" nr. 10/1957, practica studenţilor de la facultatea de fizico-matematici în întreprinderile industriale le permite acestora să aprofundeze şi să-şi fixeze cunoştinţele teoretice şi practice însuşite în cadrul studierii fizicii generale, tehnologiei metalelor, mecanicii, electrotehnicii, să studieze organizarea producţiei, utilajul secţiilor productive şi întregul proces tehnologic al întreprinderii, să-şi însuşească tehnologia prelucrării materialelor în diferite sectoare de muncă ale întreprinderii, să-şi însuşească deprinderi de exploatarea mecanismelor şi maşinilor.

În institutele pedagogice din R. S. S. Ucraina, studenţii facultăţilor de fizico-matematici, fac, în afara practicii în producţie, şi practica pedagogică în atelierele şcolilor, predînd în şcoli — conform programei — unele lucrări practice de atelier la clasele V—VII.

La facultăţile de ştiinţe naturale se acordă de asemenea o deosebită atenţie lucrărilor practice şi practicii în producţia agricolă. În institutele din Ucraina, în planul de învăţămînt din 1954, practicii agricole i s-au atribuit 27 zile, în timp ce în noul plan i se atribuie 48 zile şi în plus se prevăd: în anul II — 16 zile pentru lucrări agricole la staţiunea agrobiologică a institutului, în anul III — 20 zile pentru practica agricolă şi practica în S.M.T. în domeniul mecanizării şi electrificării producţiei agricole, în anul V — 12 zile pentru practica zootehnică în fermele colhozurilor şi sovhozurilor fruntaşe.

Mărirea duratei timpului necesar studierii producţiei agricole permite îmbunătăţirea pregătirii practice şi profesionale a profesorului biolog de profil larg. Profesorul care va cunoaşte bine bazele producţiei agricole va reuşi să desfăşoare în bune condiţiuni activitatea pe terenul şcolar experimental şi munca obştească a elevilor în colhozuri şi sovhozuri.

O deosebită importanţă pentru îmbunătăţirea pregătirii profesorului de ştiinţe naturale o are introducerea lucrărilor practice de confecţionare a materialelor intuitive la botanică, zoologie, fiziologia omului şi chimie.

În timpul practicii pedagogice, studenţii vor preda de asemenea lecţii pe terenul şcolar experimental, începînd cu lucrările de primăvară şi sfîrşind cu lucrările de strîngere a recoltei. O asemenea planificare a practicii pedagogice îi dă fiecărui student posibilitatea să execute lucrări agricole variate, în perioade diferite. Deoarece practica în producţie a studentului constituie o condiţie esenţială pentru viitorul profesor care va face instruirea politehnică a elevilor, o importanţă deosebită o are problema organizării şi metodicii practicii în producţie. În acest domeniu, redăm experienţa Institutului pedagogic din Kirov, expusă de A. Orlov în articolul menţionat anterior.

Practica în producţie organizată de Institutul „Kirov" a cuprins trei etape legate între ele: de pregătire, de desfăşurare şi finală.

Etapa de pregătire cuprinde:

a) alegerea şi studierea întreprinderilor unde se va desfăşura practica;

b) alcătuirea programei şi a instrucţiunilor de practică pentru studenţi;
c) pregătirea studenţilor în vederea efectuării practicii.

În anul universitar 1956/1957 studenţii institutului au făcut practică în patru uzine din oraşul Kirov, la fiecare uzină fiind repartizată o grupă de 12—13 studenţi, avînd un conducător tehnic (inginer, tehnician, maistru), repartizat de întreprindere şi un conducător metodist repartizat de institut. Conducătorul metodist a studiat din timp întreprinderea respectivă, tehnica folosită, a ales locurile de muncă pentru studenţi. Pe această bază el a completat programa de practică pentru studenţi, alcătuind şi instrucţiunile necesare.

Pregătirea studenţilor în vederea efectuării practicii în producţie trebuie să înceapă cu 3—4 luni înainte şi constă în: studierea literaturii de specialitate legate direct de viitoarea lor muncă, vizitarea întreprinderii unde vor face practica, însuşirea unor deprinderi de muncă în atelierele şcolare.

Etapa de desfăşurare cuprinde două perioade distincte ca metodică şi conţinut: Prima perioadă, dedicată cunoaşterii de către studenţi a întreprinderii în ansamblu, cu o durată de 2—4 zile şi a doua perioadă, de 14—16 zile, cînd se desfăşoară lucrările practice la locurile de muncă repartizate.

Practica a început cu un instructaj referitor la tehnica securităţii, care s-a făcut de un inginer al întreprinderii şi cu o expunere în care s-a arătat importanţa întreprinderii, sarcinile şi istoricul ei, apoi studenţii au vizitat întreaga întreprindere pentru a cunoaşte structura ei. Procesele tehnologice din întreprindere s-au studiat în următoarea succesiune: materia primă — tehnologia — produsele finite. Această cunoaştere s-a realizat prin convorbiri în atelierele prin care trec produsele, începînd cu secţia de aprovizionare şi terminînd cu cea de asamblare.

Studenţii au fost apoi repartizaţi la locurile de muncă, unde au fost puşi în situaţia de dubluri ale muncitorilor; fiecare student a lucrat în timpul practicii în 3—4 locuri de muncă. Ei au studiat locul de muncă, utilarea lui, procedeele de muncă. După alcătuirea hărţii tehnologice şi a schiţei, sub îndrumarea conducătorului tehnic, studenţii, la început sub îndrumarea maistrului sau a muncitorului şi apoi singuri, au executat lucrări mai puţin complicate.

Etapa finală: În tot timpul practicii, fiecare student a avut un jurnal de practică în care nota activitatea zilnică, descria locul de muncă, munca efectuată. Jurnalul era iscălit zilnic de maistru sau şeful secţiei, iar la sfîrşitul practicii studentul a alcătuit un referat în care trebuia să facă o scurtă caracterizare a uzinei şi a secţiilor ei, să descrie procesele tehnologice, locul de muncă.

Rezultatele practicii au arătat că studenţii au lucrat în uzină cu un deosebit interes, că au respectat disciplina în muncă şi şi-au însuşit cunoştinţe tehnologice şi deprinderi practice, unii din ei îndeplinind chiar muncile unui lucrător calificat.

Aşa cum arată A. Polikanov în articolul „Învăţămîntul politehnic în cadrul profilului larg de specializare", publicat în revista Politehniceskoe obucenie nr. 1/1958, unele institute pedagogice nu s-au limitat numai la instruirea teoretică şi la practica în producţie a studenţilor, ci au folosit şi diferite forme de activitate în afara programei, pentru a pregăti un profesor calificat, capabil să realizeze învăţămîntul politehnic în şcoală. Interesantă în această direcţie este experienţa Institutului pedagogic din Şui, care, în afara practicii în producţie şi a practicii pedagogice, a folosit şi alte forme de activitate cu caracter politehnic:

a) **Lucrări practice şi de laborator neprevăzute în programă,** efectuate pe baza studierii disciplinelor teoretice din cadrul ştiinţelor fizico-matematice. În institutul respectiv toţi studenţii anului I şi II au fost cuprinşi în munca de confecţionare a unor aparate de laborator şi de electro-montaj. Cu ajutorul studenţilor, s-a instalat lumină de zi în laboratoare şi săli de curs, s-a montat utilajul electrotehnic şi radiotehnic în laboratoare, s-a instalat curent continuu şi alternativ la mesele de lucru.

Pentru a avea o imagine concretă a unui cabinet de fizică din şcoală, studenţii au organizat în timpul lor liber un cabinet de fizică, iar în timpul practicii pedagogice, împreună cu elevii şcolii săteşti unde făceau practica, au amenajat un cabinet de fizică pentru şcoală.

b) **Lucrările practice facultative.** Deoarece s-a observat că studenţii — din care o bună parte vor deveni profesori în şcolile săteşti — cunosc insuficient tehnica agricolă, institutul a organizat la facultatea de fizico-matematică lucrări practice facultative, în scopul studierii tehnicii agricole moderne. În acest scop, institutul a invitat un

specialist de la S.M.T. care a făcut cunoscute studenților principalele mașini agricole moderne: tractorul, combina etc., iar toamna, cînd studenții au ajutat colhozurilor la strînsul recoltei, o parte din ei au lucrat pe aceste mașini.

Institutul a mai organizat, cu ajutorul întreprinderilor și colhozurilor, un atelier didactic, unde studenții și-au format deprinderea de a folosi instrumente agricole și de a munci la mașini.

c) De asemenea în institute s-au organizat diferite **cercuri fizico-tehnice:**

1. cercul de fizică
2. cercul de studiere a automobilului și motocicletei
3. cercul foto
4. cercul radio
5. cercul de mecanici de cinematograf.

Activitatea cercurilor a fost condusă de specialiști din producție și chiar de studenți bine pregătiți ai institutului. În cadrul cercurilor se prezentau de către studenți referate și se făceau lucrări experimentale, care dădeau posibilitatea aprofundării materialului teoretic predat la curs.

Desigur că aceste forme de activitate constituie un prețios ajutor pentru viitorii profesori.

În realizarea învățămîntului politehnic în școală, un rol important îl joacă și învățătorii care predau la clasele I—IV. De aceea, școlile pedagogice acordă o deosebită atenție pregătirii politehnice a elevilor. Școala pedagogică „K. D. Ușinski" din Moscova caută să formeze la elevi un larg orizont politehnic și să-i înarmeze cu deprinderi de mînuire a uneltelor de producție — instrumente, mașini, aparate — folosind în acest scop atelierul școlii bine utilat și care are trei secții: de cartonaj, de prelucrarea metalului și de tîmplărie. Aici elevii studiază mașinile, își formează deprinderi variate de muncă, confecționează materiale didactice.

Unele școli pedagogice vădesc o deosebită preocupare pentru pregătirea elevilor în domeniul agriculturii, desfășurînd o bogată activitate pe terenurile școlare experimentale.

Astfel, școala pedagogică din Lebedeanskoe, regiunea Lipețk, posedă o gospodărie didactică de 20 ha (10 ha livezi și 10 ha culturi cerealiere și grădini de zarzavat), o seră, un grajd cu vite, un laborator agronomic, inventar agricol și mașini agricole, un teren școlar experimental. Gospodăria este condusă de un agronom. Elevii școlii fac practică cîte 2 ore pe săptămînă în gospodărie și cîte 2 ore pe terenul școlar experimental, sub conducerea profesorului de științe naturale și a agronomului. În timpul vacanței elevii lucrează cîte 4 ore pe zi în cadrul practicii în producție.

Principalele mijloace de pregătire politehnică a viitorilor învățători folosite de școlile pedagogice sînt: lucrările practice în atelierul școlar și pe terenul școlar experimental, practica în producție, în gospodăria școlii, munca de folos obștesc în colhozuri, practica pedagogică la lecțiile de lucru manual.

Toate aceste mijloace urmăresc să formeze calitățile profesionale și pedagogice ale viitorilor învățători: atitudinea creatoare față de muncă, însușirea deprinderilor de muncă, dragostea pentru muncă și în special pentru munca agricolă, însușirea metodicii predării lecțiilor de lucru manual.

Am arătat pînă în prezent cum se preocupă institutele și școlile pedagogice de pregătirea viitorilor profesori și învățători care trebuie să realizeze învățămîntul politehnic în școala sovietică. În ultima parte a acestui articol, vom arăta preocupările organelor de învățămînt și ale conducerii școlilor în vederea îmbunătățirii conținutului și formelor muncii metodice, a îmbunătățirii pregătirii cadrelor didactice care realizează învățămîntul politehnic.

Analiza introducerii învățămîntului politehnic în școală, arată că mai sînt profesori care nu cunosc particularitățile principalelor ramuri ale producției industriale și agricole, care nu și-au însușit în suficientă măsură metodica organizării vizitelor în întreprinderi și nu sînt pregătiți pentru conducerea cercurilor tehnice și a activității în afară de clasă cu caracter politehnic.

În urma introducerii unor noi obiecte de învățămînt în școală, au fost chemați să predea lucrările practice de atelier și bazele producției o serie de specialiști din industrie și agricultură care, deși buni cunoscători ai specialității lor, nu și-au însușit încă metodica predării.

K. Zolatari în articolul său „Unele probleme ale muncii metodice cu profesorii care introduc învățămîntul politehnic", publicat în Politehniceskoe obucenie nr. 9/1957, ne arată — pe baza propriei experiențe și a studierii experienței unor școli fruntașe și a unor secții de învățămînt — că se pot formula următoarele sarcini principale în munca de pregătire politehnică a cadrelor didactice:

Explicarea esenței teoretice, a conținutului și importanței învățămîntului politehnic.

În acest scop, unele școli și secții de învățămînt organizează seminarii în care se prezintă lecții, conferințe urmate de discuții cu asemenea teme: „Rolul lui Lenin în lupta pentru o școală politehnică", „N. K. Krupskaia despre învățămîntul politehnic și educația prin muncă", „Despre esența hotărîrilor Congresului al XIX-lea și Congresului al XX-lea al P.C.U.S. în problemele învățămîntului politehnic" etc.

Unele organe de învățămînt organizează întîlniri ale cadrelor didactice și directorilor de școli cu conducători de întreprinderi industriale, colhozuri, sovhozuri, S.M.T.-uri, specialiști din industrie și agricultură, în cadrul cărora aceștia fac cunoscut cadrelor didactice nivelul actual al economiei și tehnicii, perspectivele dezvoltării economiei naționale.

O deosebită importanță în pregătirea politehnică a cadrelor didactice o are cunoașterea de către acestea a principiilor producției moderne și înarmarea lor cu priceperi și deprinderi necesare efectuării lucrărilor practice și de laborator. În acest scop, în multe locuri se organizează lucrări practice pentru cadre didactice, care se desfășoară în întreprinderi, în atelierele și laboratoarele institutelor de învățămînt superior, în S.M.T.-uri, colhozuri, sovhozuri și cabinetele școlilor fruntașe. În cadrul lucrărilor practice, profesorii efectuează experiențe prevăzute în programa școlară, își însușesc priceperi, deprinderi de mînuire a uneltelor de muncă, studiază tehnica și tehnologia producției ș. a.

Așa cum arată Kindrat în articolul său „Cercul metodic al profesorilor care predau obiectele din ciclul politehnic și instruirea în producție", publicat în Politehniceskoe obucenie nr. 8/1957, cercul metodic al profesorilor de chimie din raionul Kirov, orașul Moscova, condus de profesorul emerit P. Gloriozov, a organizat lucrări practice speciale în cadrul cărora profesorii și-au însușit metodica experimentului la chimie și și-au format priceperea de a aplica legile chimiei în producția industrială și agricolă modernă.

Cercul metodic raional de fizică a organizat lucrări practice în atelierele de tîmplărie și lăcătușărie ale Institutului de construcții, în laboratoarele de energetică, cabinetul de fizică și în atelierul de sudură de la o școală medie tehnică. Pentru profesorii care predau fizica la clasele VIII—X s-au organizat lucrări practice de radiotehnică la uzina „Industria radio".

Pentru profesori de biologie s-au folosit forme variate în vederea pregătirii lor politehnice:

a) lucrări practice în colhozuri, sovhozuri, S.M.T.-uri și în stațiunile tinerilor naturaliști;

b) vizite ale profesorilor în colhozuri, sovhozuri, sere și ferme;

c) executarea în colectiv de către profesori a unor lucrări practice și de laborator (analiza solului, a îngrășămintelor, confecționarea de materiale didactice).

Aceste activități au completat cunoștințele profesorilor de biologie, i-au înarmat cu priceperi și deprinderi de a folosi în practică metodele agrotehnice, de a organiza cu copiii activitatea pe terenul experimental al școlii.

Vizitele elevilor în întreprinderi constituie un mijloc important de realizare a învățămîntului politehnic. Mai sînt încă profesori care nu cunosc în suficientă măsură metodica organizării vizitelor în întreprinderi. De aceea, organele de învățămînt și directorii de școli au ajutat profesorilor să-și însușească metodica vizitelor în producție și au organizat studierea de către profesori a principalelor întreprinderi din raionul respectiv.

O formă interesantă de sprijinire a cadrelor didactice în vederea realizării învățămîntului politehnic o constituie organizarea, în unele școli, a cercurilor metodice ale profesorilor care predau obiectele din ciclul politehnic și instruirea în producție. Din aceste cercuri fac parte profesorii de fizică, chimie, matematică, biologie, desen, conducătorii lucrărilor practice, ingineri și specialiști din agricultură care predau instruirea prin muncă.

Şedinţele acestor cercuri, conduse de obicei de directorul şcolii, au loc odată pe patrar, deoarece fiecare profesor mai participă şi la cercul metodic de specialitate de matematică, fizică, chimie etc.

În cadrul cercurilor se discută probleme variate care pot fi grupate astfel:

1. Legătura dintre teorie şi practică, legătura dintre programele obiectelor de cultură generală, programa lucrărilor practice şi a practicii în producţie.

2. Metodica instruirii elevilor în timpul lucrărilor practice în producţie.

3. Problemele educaţiei elevilor în spiritul moralei comuniste legate de munca productivă a elevilor.

Am căutat să arătăm pe scurt principalele forme şi mijloace folosite în U.R.S.S. pentru a se da o cît mai bună pregătire viitorilor şi actualilor profesori care realizează învăţămîntul politehnic în şcoală. Activitatea intensă, creatoare, a institutelor de învăţămînt superior, a organelor de învăţămînt, a directorilor de şcoli şi a cadrelor didactice, arată munca deosebită depusă de slujitorii şcolii sovietice pentru a realiza în practică sarcina trasată de P.C.U.S. în domeniul politehnizării şcolii.

Prof. *AL. CORNEA*

DEZVOLTAREA ŞI ORGANIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI PREŞCOLAR ÎN REPUBLICA CEHOSLOVACĂ *

Istoricul grădiniţelor de copii din Cehoslovacia arată că prima grădiniţă de copii a fost înfiinţată în Slovacia, în anul 1829, în oraşul Banska Bystrica. Această grădiniţă a fost una din primele instituţii preşcolare din Europa. Trei ani mai tîrziu, în 1832, a fost înfiinţată prima grădiniţă cehă la Praga. Astfel de grădiniţe au luat fiinţă după această dată şi în alte centre, însă numărul lor era totuşi redus. Ele erau înfiinţate de diferite persoane particulare sau de societăţi de binefacere, iar educatoarele care lucrau în aceste grădiniţe se pregăteau în institute de stat, particulare sau pe lîngă biserici.

După instaurarea regimului democrat popular, educaţia preşcolară a devenit o problemă de stat. În Ministerul Învăţămîntului s-a înfiinţat direcţia educaţiei preşcolare care se ocupă de organizarea reţelei grădiniţelor de copii, de conducerea şi controlul muncii din grădiniţe.

În Cehoslovacia grădiniţele de copii sînt considerate prima verigă a sistemului unitar de învăţămînt. Scopul grădiniţelor de copii — ca şi al celorlalte grade de învăţămînt — este acela de a educa omul nou al societăţii socialiste. Prin munca de educaţie desfăşurată în mod sistematic, gradat şi planificat, se pregătesc copiii pentru însuşirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor necesare la intrarea în şcoala elementară. De asemenea, cuprinderea copiilor într-un număr tot mai mare de grădiniţe dă posibilitate femeilor mame să participe la viaţa economică, politică şi culturală a ţării.

Grădiniţele de copii din Cehoslovacia funcţionează tot anul şi cuprind copiii între 3—6 ani.

În grădiniţe se primesc, în primul rînd, copiii ai căror mame sînt în cîmpul muncii, copiii din familiile numeroase şi îndeosebi copiii care au împlinit vîrsta de cinci ani. Restul copiilor sub 5 ani se primesc în limita locurilor libere. Copiii sînt împărţiţi pe grupe de cîte 30.

În momentul de faţă grădiniţele de copii se organizează acolo unde există un număr suficient de copii ai mamelor muncitoare, însă pentru viitor se prevede dezvoltarea reţelei instituţiilor preşcolare în aşa măsură, încît să cuprindă şi copiii părinţilor care doresc acest lucru.

---

* Pentru elaborarea acestui articol s-au consultat următoarele materiale: I. M. Ghinevschi: „Despre grădiniţele de copii ale Slovaciei" (Doşkolnoe vospitanie nr. 5/1956); M. Bartuşcova: „Pregătirea educatoarelor pentru grădiniţele de copii din Cehoslovacia" (Doşkolnoe vospitanie nr. 12/1956); M. V. Zalujskaia: „În ţara prietenilor" (Doşkolnoe vospitanie nr. 1/1957); M. Fottova: „Grădiniţele de copii în Cehoslovacia" (Doşkolnoe vospitanie nr. 1/1958).

În Cehoslovacia există trei tipuri de grădiniţe şi anume: tipul cel mai răspîndit de grădiniţă este acela cu durata de funcţionare între 8—12 ore zilnic (copiii primesc mîncare de trei ori pe zi). Alt tip de grădiniţă este acela cu durata de funcţionare de cinci ore şi jumătate zilnic — trei ore şi jumătate dimineaţa şi două ore după amiaza (copiii primesc masa de prînz acasă). Pe măsură ce se dezvoltă industria ţării şi aceste grădiniţe se vor transforma în grădiniţe de tipul celor mai sus amintite. Al treilea tip de grădiniţe cuprinde grădiniţele săptămînale, care se organizează acolo unde mamele lucrează noaptea sau în diferite schimburi. În aceste grădiniţe se primesc numai acei copii de care nu are cine se ocupa în timpul cît mamele sînt la muncă. Reţeaua lor nu este prea mare şi pentru viitor nu se recomandă să fie extinsă, întrucît se consideră că este nejust ca părinţii să se ocupe doar într-o mică măsură de educaţia copiilor lor.

Faţă de copiii muncitorilor agricoli de la sate există aceeaşi preocupare. Astfel, pe perioada muncilor agricole — 2—9 luni — se organizează solare sau grădiniţe cu durata de funcţionare mai mare.

În Cehoslovacia grădiniţele, ca şi şcolile, sînt de stat. Părinţii plătesc numai jumătate din costul hranei copiilor, iar statul suportă toate cheltuielile pentru întreţinerea lor, acordînd sume din ce în ce mai mari pentru organizarea şi întreţinerea grădiniţelor. De exemplu, în anul 1955 alocaţia pentru un copil era de 1057 coroane, iar în anul 1956 suma alocată a crescut la 1275 coroane.

Grădiniţele de copii se bucură de o mare popularitate în rîndul muncitorilor. Întreprinderile patronează grădiniţele şi le înzestrează cu mobilierul şi utilajul necesar.

Clădirile construite ca localuri pentru grădiniţe sînt spaţioase, luminoase. Noile localuri se dau în folosinţă, apoi după un an de funcţionare conducerea grădiniţei recepţionează lucrarea, arătînd calitatea executării acesteia şi timp de 6 ani de la terminarea construcţiei localului nu se mai acordă fonduri pentru reparaţii. Localurile grădiniţelor sînt bine întreţinute.

Educatoarele grădiniţelor de copii se conduc în munca lor după „Bazele pentru grădiniţele de copii", programă editată în anul 1953 de către Ministerul Învăţămîntului. Apariţia acestei programe a avut o deosebită importanţă pentru desfăşurarea muncii instructiv-educative din grădiniţe. Pînă la această dată, educatoarele se orientau în munca lor tot după programe, în care se arătau însă numai directivele şi procedeele de muncă folosite în munca de educaţie a copiilor, fără să se stabilească conţinutul muncii educative.

Editarea programei din 1953 a fost primită cu bucurie de către educatoare, deoarece s-a precizat conţinutul muncii instructiv-educative, ceea ce a făcut ca munca educatoarelor să devină mai sistematică, planificată, să se îmbunătăţească controlul asupra muncii.

În anul 1955 s-a reeditat programa — Bazele pentru grădiniţele de copii — îmbunătăţindu-se simţitor conţinutul ei. La prelucrarea programei a participat un mare număr de educatoare; s-a folosit experienţa sovietică.

Programa este alcătuită numai pentru două grupe de copii şi anume: pentru grupa mică care cuprinde copii între 3—5 ani şi pentru grupa mare care cuprinde copii între 5—6 ani. În majoritatea grădiniţelor de copii din Cehoslovacia educatoarele lucrează cu grupe combinate, care întrunesc copii de diferite vîrste la un loc. Abia din anul 1953 s-a început să se lucreze şi cu grupe omogene de copii de 5 ani. Cerinţele faţă de aceşti copii s-au stabilit ţinîndu-se seama de faptul că ei frecventează ultimul an de grădiniţă şi este necesar să fie pregătiţi pentru şcoală.

Programa este alcătuită astfel: în introducere se arată scopul şi sarcinile grădiniţelor de copii şi organizarea muncii educative. Urmează apoi un capitol special consacrat educaţiei morale, în care se arată cum trebuie educată la copii dragostea faţă de părinţi, faţă de patrie, faţă de muncă, cum trebuie învăţaţi copiii să trăiască în colectiv. Într-un alt capitol se dau indicaţii despre educarea la copii a deprinderilor

de viaţă civilizată. În capitolul consacrat jocurilor se vorbeşte despre jocurile de creaţie, de mişcare şi didactice, se arată sarcinile educatoarelor în conducerea jocurilor. Mai departe urmează conţinutul propriu-zis al programei. Fiecare parte — educaţia fizică, limba maternă, educaţia estetică, educaţia muzicală şi munca cu familia — are aceeaşi structură şi anume: un scurt cuvînt înainte, programa pentru grupa mică şi grupa mare şi indicaţii metodice generale.

În capitolul despre educaţia fizică se arată exerciţiile fizice şi jocurile de mişcare pe care copiii trebuie să şi le însuşească.

În capitolul despre limba maternă se subliniază legătura care trebuie să se facă între însuşirea de către copii a limbii materne şi cunoaşterea de către aceştia a mediului înconjurător. Educatoarea trebuie să-i înveţe pe copii să pronunţe corect sunetele şi cuvintele, să-şi îmbogăţească vocabularul, să-şi însuşească just formele gramaticale ale limbii şi să vorbească în propoziţiuni legate, să le educe interesul pentru carte. Pentru realizarea acestor sarcini educatoarea foloseşte convorbirile individuale şi colective, descrierea tablourilor, dramatizările poveştilor, povestirile copiilor, recitările, jocurile didactice, teatrul de păpuşi etc. În procesul cunoaşterii mediului înconjurător, educatoarea educă spiritul de observaţie al copiilor, le îmbogăţeşte cunoştinţele, le precizează percepţiile etc. În acest scop se folosesc observările, povestirile, jocurile, munca la colţul naturii vii.

Scopul educaţiei estetice este acela de a învăţa pe copii să priceapă şi să aprecieze frumosul din natură şi societate şi să-l reprezinte grafic. Pentru aceasta copiii trebuie să-şi însuşească deprinderile tehnice necesare, să-şi formeze deprinderile de muncă. Educatoarele trebuie să facă zilnic cu copiii activităţi obligatorii de desen, modelaj, aplicaţii, confecţii.

Conţinutul educaţiei muzicale constă din învăţarea cîntecelor, ascultarea muzicii, jocuri muzicale, dansuri. Cîntecului i se acordă o mare importanţă. Educatoarea trebuie să dezvolte la copii aptitudinile muzicale, auzul muzical, memorarea, simţul ritmului, să-i înveţe să înţeleagă cîntecul, să iubească muzica.

În capitolul destinat muncii cu familia se arată că grădiniţa trebuie să fie propagandistul educaţiei sociale în familie, că ea trebuie să facă cunoscute părinţilor scopul şi conţinutul educaţiei în grădiniţa de copii, să le dea cunoştinţe pedagogice. De asemenea se arată importanţa organizării comitetului de părinţi în fiecare grădiniţă.

În grădiniţele din Cehoslovacia jocul constituie o activitate de bază a copiilor preşcolari şi în acelaşi timp cel mai important mijloc al educaţiei. Dar numai în cadrul jocurilor nu se poate realiza întreg conţinutul programei. Printre principalele mijloace care asigură dezvoltarea multilaterală a copiilor preşcolari un loc însemnat îl ocupă instrucţia. Instrucţia se realizează în cadrul activităţilor obligatorii la care participă întreaga grupă de copii. Activităţile obligatorii se fac dimineaţa, iar cu copiii grupei mari şi după amiaza. Durata activităţilor obligatorii depinde de conţinutul lor şi de vîrsta copiilor: la grupa mică 10'—12' şi la grupa mare 20'—30'.

Munca grădiniţelor de copii se desfăşoară în mod organizat, pe baza planurilor de muncă. La începutul anului se întocmeşte un plan de muncă anual, pe întreaga unitate, în care se face o scurtă apreciere a muncii din anul precedent, se caracterizează condiţiile de muncă şi se trasează sarcinile principale pentru viitor în vederea îmbunătăţirii conducerii şi controlului muncii, îmbunătăţirii muncii educative, asistenţei medicale, ridicării calificării profesionale şi nivelului ideologic al cadrelor didactice, îmbunătăţirii muncii cu părinţii şi colaborării cu întreprinderea ce patronează grădiniţa.

Munca instructiv-educativă la grupă se desfăşoară pe baza planurilor lunare şi săptămînale. La întocmirea acestora educatoarele se orientează după programă, trecînd treptat de la uşor şi cunoscut la mai greu şi necunoscut. La sfîrşitul fiecărei luni educatoarele îşi analizează munca şi fac propuneri pentru îndeplinirea în bune con-

dării a sarcinilor care nu s-au realizat. Planul de muncă săptămînal cuprinde în mod concret conținutul muncii pe 6 zile. Educatoarele se pregătesc pentru fiecare zi și la sfîrșitul zilei fac aprecieri asupra felului cum s-a desfășurat munca în ziua respectivă.

Pregătirea educatoarelor pentru grădinițele de copii se face în școlile pedagogice cu durata de 3 ani. Aci sînt primite absolventele clasei a VIII-a din școlile medii, pe baza recomandării directorului. În cadrul școlii pedagogice elevele primesc o pregătire deosebită în domeniul pedagogiei, psihologiei, logicii, practicii pedagogice, metodicilor, ca și în domeniul limbii materne și al biologiei.

După terminarea celor trei ani, educatoarele sînt obligate să funcționeze un an ca practicante. Absolventele își desfășoară practica în grădinițe bine organizate, sub directa îndrumare a directoarei grădiniței, a inspectorului raional sau regional și a directoarei școlii pedagogice.

Sfîrșitul anului de practică se încheie cu un curs de 10 zile, în care se dau educatoarelor cunoștințe în legătură cu diferitele probleme legate de teoria și practica muncii din grădinițe, cunoștințe de logopedie, teatru de păpuși etc. După aceea se ține un examen și absolventele școlii pedagogice sînt încadrate definitiv ca educatoare.

Educatoarele sînt cuprinse în cursuri de calificare care se organizează în mod sistematic, iar pe lîngă cabinetul metodic se organizează cercuri pedagogice o dată pe lună. Aci educatoarele discută probleme importante din munca lor, în scopul realizării unui schimb de experiență între cadre. Experiența pozitivă acumulată în cadrul acestor cercuri este generalizată prin conferințele practice.

Educatoarele din Republica Cehoslovacă sînt permanent preocupate de ridicarea calificării lor profesionale, de îmbunătățirea metodelor de muncă în vederea educării comuniste a copiilor.

Prof. *FLORICA ANDREESCU*

CONSULTAȚII

UNELE PROCEDEE DE EDUCARE A DRAGOSTEI PENTRU LOCUL NATAL LA ELEVII MICI PRIN LECTURA ÎN AFARĂ DE CLASĂ

Educarea dragostei pentru patria socialistă constituie o problemă deosebit de actuală în condițiile construirii socialismului la noi în țară. În opera de pregătire a viitoarelor cadre ale țării, școala este veriga principală. Ei îi revine deci sarcina de a educa tînăra generație în spiritul patriotismului socialist.

Educația patriotică primită în primele clase ale școlii are un rol hotărîtor în formarea cetățenilor de mîine. Se știe că drumul indicat de știința pedagogică pentru întregul proces instructiv-educativ din primele patru clase elementare merge conform principiului accesibilității, de la apropiat la depărtat, de la simplu la complex, de la concret la abstract. Pe acest drum trebuie să pornească învățătorul și în educația dragostei de patrie.

Caracterul concret al gîndirii elevului mic, nu permite acestuia să pătrundă de la început înțelesul adînc al noțiunii de patrie socialistă. Luată exclusiv în sensul ei larg, abstract, această noțiune nu va izbuti să trezească în gîndirea și simțămintele copilului nici un ecou. Învățarea mecanică a unor cuvinte mari despre patrie aparține școlii vechi, ale cărei țeluri dictau educarea unui patriotism fals, de paradă, exprimat mai ales prin fraze sunătoare, frumos ticluite, care transpuse în viață se concretizau de fapt, în manifestări de ură împotriva poporului, în acțiuni criminale cu caracter șovin. Conform scopurilor societății socialiste, școlii de tip nou i se cere, dimpotrivă, să formeze la tineri, un atașament sincer și profund față de patrie, tradus în viața de fiecare zi, prin fapte concrete puse în slujba construirii socialismului și comunismului.

Pentru îndeplinirea acestei sarcini, în munca educativă cu elevii mici, este nevoie ca noțiunea de patrie socialistă să trezească în mintea lor, o imagine vie, concretă. Învățătorul va izbuti acest lucru, dacă va folosi toate mijloacele pentru a-i face pe elevi să cunoască și să îndrăgească acel colțișor de patrie în care-și petrec copilăria, în care se află casa părintească, școala și cei apropiați lor. Numai după ce îi vom învăța pe elevi să privească locul natal ca pe o părticică a întregii patrii socialiste, vom putea trezi la ei conștiința și sentimentele patriotice, le vom putea forma deprinderile de a-și manifesta dragostea de patrie prin fapte. Iată de ce, în primele patru clase elementare, educația dragostei pentru ținutul natal trebuie să ocupe un loc deosebit de însemnat în cadrul întregului proces instructiv-educativ.

Realitățile de pe teren arată însă, că în faza actuală unii dintre învățătorii de la noi, nu acordă importanța cuvenită acestei probleme și nu găsesc procedeele cele mai eficace pentru rezolvarea ei. Sporirea preocupării de a dezvolta dragostea pentru locul natal la elevii mici, în scopul de a educa la ei patriotismul socialist, se impune cu necesitate.

Pentru îndeplinirea acestui scop învățătorul trebuie să facă continuu apel la principalele izvoare ale dragostei de locul natal. Să vedem care sînt în general aceste izvoare? Un prim izvor este, desigur, viața în casa părintească și în școală. Frumusețile și bogățiile locului natal alcătuiesc un alt izvor important. Recurgînd la acest izvor, învățătorul va trebui să arate tot timpul eforturile și posibilitățile celor din jur de a transforma natura ținutului și de a-i spori bogățiile. Esențialul izvor al dragostei pentru locul natal privit ca o parte a patriei socialiste, îl constituie însă viața socială din satul sau din orașul respectiv, munca de fiecare zi a oamenilor pentru construirea socialismului și în legătură cu aceasta, cunoașterea și aprecierea de către elevi a activității părinților, a fruntașilor în muncă din localitate. O ramură deosebit

de însemnată a acestui izvor îl constituie înțelegerea relațiilor frățești dintre oamenii muncii de diferite naționalități în cadrul locului natal și luptei lor comune împotriva dușmanului de clasă. Pentru ca atașamentul elevilor față de locul natal să aibă un fundament temeinic este nevoie ca ei să cunoască trecutul istoric al ținutului lor. Strîns legat de acest aspect este cunoașterea de către elevi a eroilor patriei, care s-au născut și au trăit în ținutul lor, cunoașterea clădirilor și monumentelor istorice din localitate și din împrejurimi. Un alt izvor puternic al dragostei de locul natal care de altfel se împletește cu cel al trecutului istoric, îl constituie îndrăgirea obiceiurilor și tradițiilor patriei oglindite în specificul respectivului ținut. Asemenea tradiții sînt de exemplu, diferitele moduri de a întîmpina și petrece sărbătorile naționale. La elevii mici trebuie să se cultive mai ales acele tradiții care sînt legate de viața copiilor, ca de pildă: pomul de iarnă, orașul copiilor, carnavalul pionierilor, săptămîna cărții copilului și altele de felul acesta.

Gradul și modalitatea în care izvoarele dragostei de locul natal vor fi folosite în fiecare din cele patru clase se va schimba în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Dezvoltarea dragostei pentru locul natal se realizează la elevii mici în primul rînd în clasă, în cadrul tuturor obiectelor de învățămînt și în special la lecțiile de citire, istorie și geografie.

Fiind un component al educației patriotismului socialist, al educației comuniste în general, dezvoltarea dragostei pentru locul natal se va realiza în cadrul colectivului de elevi și se va baza pe deșteptarea la ei a atașamentului pentru colectivul clasei și al școlii.

Spre a îndeplini însă pînă la capăt sarcina de a-i educa pe elevi în spiritul dragostei de satul sau orașul lor, învățătorul nu se poate mărgini la posibilitățile pe care i le oferă munca la clasă și trebuie să folosească bogatele resurse ale activității în afară de clasă. Prin activitățile în afară de clasă învățătorul are posibilitatea să le facă cunoscută elevilor în chip nemijlocit, natura și viața socială din locul natal. În timpul acestor activități elevii învață să aprecieze munca oamenilor din jur pentru construirea socialistă a satului sau orașului în care ei trăiesc, încep să cunoască: „înfățișarea politică și cetățenească a părinților", cum spune Makarenko. Bine organizată, activitatea în afară de clasă îi face pe elevii mici să ia parte la munca de înfrumusețare a satului sau orașului lor, le trezește conștiința de membru al colectivului întregii școli și al colectivelor diferitelor instituții extrașcolare din care fac parte. În felul acesta ei se deprind să-și privească familia, clasa și școala în cadrul mai larg al locului natal.

Pătrunzîndu-se de însemnătatea deosebită a activității în afară de clasă pentru educarea patriotismului socialist, cadrele noastre didactice ar trebui să se preocupe continuu de îmbunătățirea acestui fel de activitate școlară. Mai există însă un număr de învățători care nu dau prea mare atenție activității în afară de clasă și uneori o neglijează cu totul, motivînd printre altele, grija de a nu-i supraîncărca pe elevi. Practica școlară a dovedit, dimpotrivă, că activitatea în afară de clasă organizată în condiții bune nu poate duce în nici un caz la un asemenea rezultat. Împotriva unei tendințe greșite de a neglija activitatea în afară de clasă în școala noastră trebuie să luptăm cu hotărîre.

Un loc central în cadrul activității în afară de clasă ocupă lectura cu elevii și diferitele forme de lucru pe baza lecturii elevilor. În munca de educare a atașamentului pentru ținutul natal la elevii mici, cărțile de literatură pentru copii cu această temă îi dau învățătorului un prețios ajutor. Se știe că literatura beletristică are asupra elevilor mici o influență educativă deosebită. Textul presărat cu imagini artistice place mult copilului, îl impresionează puternic. Ascultarea unui asemenea text va fi însoțită de o trăire emoțională, de aceea și conținutul lui va lăsa urme adînci. Literatura pentru copii lărgește orizontul elevilor, le întărește cunoștințele căpătate în clasă, le dezvoltă interesul pentru frumusețile naturii înconjurătoare, îi face să înțeleagă mai bine viața socială din satul sau orașul natal și din întreaga patrie, le dă noțiuni necesare pentru formarea concepției științifice despre lume și viață. Toate acestea la un loc contribuie la trezirea dragostei conștiente a elevilor pentru locul lor natal, la dezvoltarea conștiinței și sentimentelor lor patriotice. Se știe apoi că una dintre trăsă-

turile psihice ale copilului este nevoia de a imita. Luînd contact cu operele literare pentru copii, elevii mici trăiesc faptele eroilor pozitivi, se simt alături de ei, îi îndrăgesc şi doresc să-i imite. În felul acesta literatura pentru copii nu se mărgineşte să dezvolte la elevi conştiinţa şi sentimentele patriotice, ci constituie un factor important de formarea deprinderilor de a-şi manifesta patriotismul, în mod activ, prin fapte.

În articolul de faţă vom expune cîteva procedee de folosire a literaturii în afara clasei pentru a dezvolta la elevii mici ataşamentul faţă de locul natal. Aceste procedee au fost urmărite de noi în cîteva şcoli din Bucureşti, în cadrul primei faze a unei cercetări mult mai largi care urmează să fie terminată în cursul viitorului an şcolar şi care urmăreşte găsirea unor soluţii de educare a patriotismului socialist la clasele I—IV.

Pentru a selecta din variata tematică a literaturii beletristice acele teme care slujesc scopului urmărit de noi, am ţinut seama de gradul şi modalitatea în care principalele izvoare ale dragostei de locul natal arătate mai sus pot fi utilizate în decursul celor patru clase, conform particularităţilor de vîrstă ale elevilor. În acest sens, ne-am orientat după rezultatele cercetărilor sovietice în domeniul psihologiei copilului, confirmate de practica şcolară, care semnalînd că o exagerare a diferenţelor psihice de vîrstă între fiecare clasă de elevi înseamnă o reminiscenţă a pedologiei [1], au demonstrat că deosebiri psihice esenţiale există numai în primele două clase deoarece în această perioadă se desfăşoară în mod evolutiv procesul de formare a deprinderilor motorii ale scris-cititului.

O anchetă întreprinsă de noi în clasele I de la şcoala medie nr. 10, şcoala elementară nr. 82 şi şcoala elementară nr. 87 din Bucureşti, a arătat că un număr considerabil de elevi confundă noţiunea de patrie cu aceea de loc natal. Astfel la întrebarea: Cum se numeşte ţara în care trăim?, răspunsurile acestor elevi au fost: Noi trăim în ţara Bucureşti.

În scopul de a preciza la elevi noţiunea de oraş natal la clasa I a şcolii elementare nr. 82, am aplicat împreună cu învăţătoarea următorul procedeu:

După predarea bucăţii din manual „În casa cea nouă", elevii au citit în cadrul lecturii în afară de clasă prima parte a cărţii „Bucureşti oraş iubit" de Maria Banuş, în care se arată cum un grup de pionieri venind dintr-un alt oraş să viziteze capitala admiră forfota străzilor, şcolile albe şi frumoase, clădirile uriaşe şi parcurile minunate. După lectură, elevii au făcut o plimbare prin cartierul şcolii, au privit clădirile de curînd zidite şi cele în construcţie şi au admirat clădirea mare a poştei „Tudor Vladimirescu" şi aceea a uzinelor „7 Noiembrie". În conversaţia organizată ulterior în cadrul orei de lectură, elevii au fost ajutaţi să descrie clădirile din cartier, împrejurimile şcolii, să vorbească despre munca părinţilor şi a oamenilor cunoscuţi. Elevii au arătat apoi, în cadrul conversaţiei, că: 1. Bucureşti este un oraş; 2. oraşul lor natal; 3. capitala ţării întregi; 4. patria este alcătuită din multe oraşe şi sate. În felul acesta s-a precizat noţiunea de patrie şi aceea de loc natal în mintea elevilor.

Spre a dezvolta la elevii de clasa I dragostea pentru locul natal poate fi selectat în cadrul lecturii în afară de clasă următorul material beletristic: „Baba iarnă intră în sat" de Otilia Cazimir (prima parte intitulată „Pentru cei mai mititei"); „Multe, multe luminiţe" de Octav Pancu Iaşi; „La noi în gospodărie" de Mioara Cremene şi „Întîmplări din grădină" de Cicerone Teodorescu, toate avînd rolul de a le întări elevilor dragostea pentru casa părintească şi şcoală, pentru locurile imediat înconjurătoare din satul sau din oraşul natal, pentru oamenii apropiaţi.

Începînd cu clasa a doua, în cadrul căreia elevii au făcut progrese esenţiale în formarea deprinderii scris-cititului şi gîndirea lor a făcut un salt calitativ mărindu-şi considerabil puterea de abstractizare, înţelesul noţiunii de loc natal capătă un sens mai

[1] Vezi B. M. Teplov şi N. Volcov: Probleme de psihologia muncii şi a artei, pag. 29.

adînc. În această clasă se va putea reliefa elevilor elanul oamenilor muncii din locul natal pentru construirea socialismului.

La clasa a II-a a școlii nr. 82, după lectura bucății „Orașul", am organizat împreună cu învățătoarea în cadrul lecturii în afară de clasă, citirea întregii cărți „Bucureștii orașului iubit" de Maria Banuș, insistînd în mod special asupra paragrafelor în care se vorbește despre vizita grupului de pionieri din provincie la tipografia Combinatului poligrafic „Casa Scînteii" și la uzinele „23 August". Întărită de conversația care a urmat, lectura a trezit la elevi dorința de a porni și ei împreună, ca și copiii din carte, prin capitală. „Cu atît mai mult cu cît capitala este orașul nostru și nu trebuie să călătorim cu trenul ca să ajungem la ea" a vorbit o elevă. S-a organizat, prin urmare, o excursie prin oraș. Scopul fixat împreună cu elevii a fost acela de a cunoaște orașul în aspectul lui de capitala unei țări în care se construiește socialismul. Trecînd pe lîngă uzina din cartier și pe lîngă cîteva fabrici, elevii au vizitat un șantier în care se clădeau locuințe pentru muncitori. În compunerile scrise ulterior în clasă și purtînd titlul „Orașul meu", folosind uneori expresiile din cartea citită, elevii au vorbit despre: „Bătrînul București" care este totuși „veșnic tînăr" pentru că în el se întîlnesc la tot pasul peste tot schele și șantiere, mașini, palate, statui și parcuri și despre munca intensă de pe șantierul vizitat. Au arătat că uzinele și fabricile sînt acum ale muncitorilor și și-au exprimat mîndria că orașul lor este capitala unei republici populare.

Examinînd compunerile, am putut observa, că impresiile culese din cartea Mariei Banuș se leagă strîns cu cele păstrate din timpul excursiei, completîndu-se și întărindu-se reciproc.

Noțiunile de geografie și științele naturii predate în clasa a III-a dau posibilitate învățătorului să le înfățișeze elevilor locul natal sub aspectul lui geografic, să le trezească interese pentru fauna și flora ținutului respectiv. De asemenea noțiunile de istorie cuprinse în manualul de citire pentru clasa a III-a le deschide elevilor o nouă perspectivă a locului natal, făcîndu-i să privească acest loc și prin prisma trecutului istoric, să compare trecutul cu prezentul. Ținîndu-se seama de aceste realități, se poate alege pentru lectura elevilor de clasa a III-a, în scopul de a le forma atașamentul pentru locul natal, material beletristic vorbind despre dragostea și admirația oamenilor din diferite părți ale țării pentru ținutul lor, despre felul în care ei luptă pentru transformarea naturii din satul sau orașul lor, pentru înflorirea locului natal. Dar literatură pentru copii cu această temă nu există. Și aceasta alcătuiește fără îndoială o dificultate. Răsfoind însă colecția „Patria noastră" și rubrica „Să ne cunoaștem patria" a revistei „Tînărul leninist" se poate găsi material accesibil elevilor, remediîndu-se această lipsă. Astfel, pentru anul în curs am stabilit împreună cu învățătoarele claselor a III-a A și B de la școala medie nr. 10 să citim împreună cu elevii în cadrul lecturii în afară de clasă, fragmente din reportajele colecției „Patria noastră". În acest scop pot fi indicate: „Apele line sînt adînci" de Gheorghe Ștefan, în care este vorba despre orașul Tg. Mureș, insistînd în special asupra paragrafului „Inimile orașelor sînt de fapt inimile locuitorilor lor". Apoi „Cetatea de pe Tîrnave" de Lucia Demetrius și „Uriașul preludiu" (Orașul Stalin) de Traian Coșovei. În colecția „Tînărul leninist" am găsit material accesibil elevilor de clasa a III-a, mai ales în nr. 1/1958, în care se povestește despre apariția orașului Victoria „Acolo unde a fost un singur bordei și un singur om" și despre „Prîslea din țara cărbunelui" (Valea Jiului). Am stabilit ca pe cît posibil să legăm acest material beletristic de unele bucăți din manual. Așa de pildă, fragmentul în care se povestește despre o vizită la Palatul Pionierilor din reportajul „Prin București" de N. Vălmaru (Colecția „Patria noastră"), va fi indicat elevilor, după ce vor parcurge la clasă bucata „București", în care se vorbește despre o excursie a unui grup de pionieri prin capitală. Ulterior, se va vizita împreună cu elevii Palatul Pionierilor și împrejurimile lui și se va procura diafilmul înfățișînd Bucureștiul în evoluția lui istorică de la începutul secolului nostru pînă în prezent, spre a se proiecta în fața elevilor.

La clasa a IV-a, o dată cu predarea istoriei ca obiect separat, interesul elevilor pentru cunoașterea locului natal, sub aspectul lui istoric, crește. Elevii se arată dornici să știe cum își iubeau oamenii din popor ținutul natal în regimul burghez, vor să afle cît mai multe despre trecutul îndepărtat al satului sau orașului lor. De aceea ei caută literatură cu această temă. Aceste considerente au fost luate în seamă în munca

educativă cu elevii clasei a IV-a a școlii medii nr. 10 din București „Zoia Kosmodemianskaia". În acest scop, s-a stabilit ca unele bucăți din manual să fie întregite în cadrul lecturii extrașcolare cu material beletristic adecuat lor. Astfel, bucata „Stejarul din Borzești", va fi completată cu povestirea lui Eusebiu Camilar, purtînd același titlu. Aceasta pentru că întreaga legendă, în care se povestește în ce chip Ștefan cel Mare l-a spînzurat pe hanul tătar ca să-l răzbune pe Mitruș, prietenul din copilărie, este brodată în povestirea lui Camilar pe iubirea nemărginită a lui Ștefan pentru plaiurile Moldovei, pentru împrejurimile Borzeștilor, unde se juca în voie pe cînd era copil.

În anul școlar trecut, la școala medie „Ion Creangă", după predarea la lecție a bucății „Din viața lui Eminescu" s-a indicat pentru lectura elevilor „Amintirile din copilărie" de I. Creangă, alegîndu-se de acolo fragmentele oglindind căldura cu care povestitorul moldovean s-a legat de satul unde s-a născut și și-a petrecut anii copilăriei. În conversația avută ulterior, la ora de lectură, elevii au vorbit despre prietenia dintre Eminescu și Creangă, arătînd că pe amîndoi îi lega duioșia cu care își aminteau de locurile natale, pe amîndoi îi unea dragostea puternică pentru patria căreia îi doreau un viitor mai fericit. În conversație elevii au subliniat că patriotismul oamenilor din popor în capitalism era împletit cu suferința de a-și ști patria asuprită și cu speranța de a o vedea cîndva descătușată. În cadrul unei ore de lectură avută ulterior, elevii clasei a IV-a au dramatizat un fragment din „Amintirile lui Ion Creangă". Cîțiva elevi din clasă au fost aleși apoi să joace în piesa „Pupăza din tei" care a avut loc în cadrul serbării cu ocazia dezvelirii statuii lui Creangă, din curtea școlii. Pentru ca elevii să pătrundă mai adînc în atmosfera piesei pe care aveau s-o joace, s-a organizat pe școală, începînd cu clasa a IV-a o excursie în Moldova, pe malurile Ozanei, în Humulești, prin locurile natale ale lui Creangă. O deosebită valoare educativă a avut festivitatea de dezvelire a statuii lui Creangă. „Luați pildă de la Nică a lui Ștefan al Petrii, care în copilărie și-a iubit școala, casa părintească și Humulești lui, și care mai tîrziu, în viață, a fost un adevărat patriot", a rostit atunci directoarea școlii. Aceste cuvinte au avut în sufletul elevilor un răsunet cu atît mai adînc cu cît imaginea celor întîlnite în paginile „Amintirilor din copilărie" erau proaspete în mintea lor.

Interesul pentru trecutul istoric se va dezvolta și mai mult la elevii de clasa a IV-a dacă materialul beletristic în această temă va fi indicat în strînsă legătură cu lecțiile de istorie. Astfel la clasa a IV-a a școlii nr. 87, după ce s-a parcurs la istorie revoluțiile din 1848 și Nicolae Bălcescu, s-a ales pentru lectura în afară de clasă una din scrisorile lui Ion Ghica, în care autorul povestește cum a făcut el cunoștință cu Bălcescu la liceul Sf. Sava din București, pe vremea cînd amîndoi erau elevi. Din această povestire se desprinde atmosfera Bucureștiului de altă dată. Urmărirea discuției avută în cadrul orei de lectură și cercetarea compunerilor elevilor la clasă, a arătat că povestirea a plăcut mult elevilor, deșteptîndu-le interesul de a cunoaște și altele în legătură cu trecutul Bucureștiului. Mult mai bun rezultat s-a obținut însă la clasa a IV-a a școlii medii nr. 17, unde s-a citit aceeași povestire în urma aceleași lecții de istorie, lectura fiind însă precedată de o excursie prin oraș, de-a lungul Dîmboviței, prin cartierele vechi, existente în vremea lui Bălcescu și Ghica. Trecîndu-se cu elevii pe str. Căuzași, peste podul Șerban Vodă și mai departe, pe strada Splaiului pînă la biserica Radu Vodă, pe unde a fost vechea tiparniță, li s-a explicat elevilor că acolo se întindeau în timpul lui Bălcescu bordeiele tăbăcarilor și morarilor care făceau parte din sărăcimea orașului și care au luat mai tîrziu parte la revoluția din 1848. Li s-a mai povestit apoi elevilor, cum se călătorea pe atunci dintr-o parte într-alta a orașului, cum se îmbrăcau boierii spre deosebire de oamenii săraci și cum arătau în acele vremuri străzile orașului. După excursie, elevii dornici să cunoască cît mai mult aspectul Bucureștiului de altă dată și-au procurat un album, pe care l-au cercetat cu atenție și interes, cerînd învățătoarei tot felul de explicații. Excursia completată de cercetarea albumului a izbutit să introducă oarecum pe elevi în atmosfera vremurilor trecute. Ei au putut să pătrundă apoi cu multă ușurință sensul expresiilor și termenilor arhaici. Conținutul celor citite le-a devenit mai familiar, trezind în mintea lor imaginea vie a celor văzute în timpul excursiei. Procedeul acesta de a pregăti lectura în afară de clasă printr-o excursie a fost în cazul de față binevenit. Excursia a avut tocmai darul de a concretiza respectivul material beletristic, făcîndu-l mai accesibil, amplificîndu-i forța educativă. Impresiile din carte strîns legate de cele căpătate în timpul excursiei, au deșteptat la elevi un interes viu pentru cunoașterea

trecutului istoric al școlii lor. Ei s-au arătat dornici să afle de cînd există strada Matei Basarab, pe care se află școala lor, și strada Anton Pan din spatele școlii, cum arăta în trecut cartierul în care se află școala. Elevii au vrut să cunoască cît mai multe despre Bucureștiul de altă dată, au pus întrebări părinților în legătură cu acel subiect, au răsfoit numerile vechi din revistele pentru copii, căutînd povestiri cu această temă. Rezultatul acestor preocupări s-a oglindit în compunerea lor, cu titlul: „Bucureștii de altă dată". Astfel, elevul Dumitrescu V. scrie: „De la fereastra casei privesc parcul nou care s-a construit de curînd, pe cînd glasul tatii care povestește legenda Bucureștiului, se aude parcă din depărtare, iar eu cu gîndul sînt alături de Bucur, ciobănașul care-și păzea oile pe valea Dîmboviței".

Spre a dezvolta la elevii din clasale a III-a și a IV-a interesul pentru trecutul locului natal, s-ar putea indica unele poezii din ciclul „Un cîntec din ulița noastră" cuprinse în volumul lui Cicerone Teodorescu: „Făurari de frumusețe". Așa, de pildă, sînt poeziile din acest ciclu „Generalul nostru" care ne aduce în fața ochilor tabloul înspăimîntător al Bucureștiului din vremea bombardamentelor în timpul ultimului război și „Poveste din ulița noastră", în care se face o paralelă între Bucureștiul din neagra ilegalitate a luptătorilor comuniști și Bucureștiul de astăzi, în plină construcție a socialismului.

În general, literatura noastră pentru elevii mici nu oglindește încă în suficientă măsură asemenea temă ca trecutul orașului natal, atît de necesară în munca de educație patriotică a elevilor din clasele a III-a și a IV-a. Bazîndu-se în munca sa educativă pe respectarea particularităților individuale ale elevilor, învățătorul poate recomanda însă în clasele a III-a și a IV-a pentru lectura individuală, în anumite cazuri, atunci cînd elevii dovedesc un interes deosebit pentru citit, unele cărți cu această temă din literatura noastră, indicate în general pentru vîrsta școlară mijlocie. Astfel poate fi recomandată elevilor din clasele a III-a și a IV-a pentru lectura lor individuală cartea „De azi și de demult" a lui Ioachim Botez. Această carte, deosebit de interesantă, este menită să-i introducă pe elevi în atmosfera Bucureștiului din vremea bunicilor noștri, cînd tramvaiul cu cai oprea pe la porțile călătorilor și apa se aducea cu sacaua. Primele două paragrafe din carte, unde autorul povestește despre timpul cînd era școlar în clasele primare, apoi ucenic la un frizer, sînt cu totul indicate nu numai pentru lectura individuală ci chiar pentru cea colectivă la clasele a III-a și a IV-a, fiind accesibilă elevilor de această vîrstă. De asemenea, ar putea fi indicat pentru unii elevi de clasa a IV-a fragmentul „Ard Bucureștii" din „Un om între oameni" de Camil Petrescu. Dacă fragmentele indicate din aceste cărți ar putea fi într-adevăr accesibile unor elevi de clasele a III-a și a IV-a, mînuirea cărților respective însă de către elevi și procurarea lor de către învățător, oricînd și oriunde, alcătuiește o greutate obiectivă. Desigur că întocmirea unei antologii cuprinzînd fragmente alese cu grijă și pricepere din anumite cărți, ar putea fi binevenită. Ele ar ușura munca educativă a învățătorului.

Învățătorul trebuie să lucreze astfel în munca de educare a dragostei pentru locul natal la clasa a IV-a, încît să trezească la elevi nu numai interesul pentru trecutul, ci și pentru viitorul locului natal, să-i învețe să-și viseze orașul sau satul din ce în ce mai înfloritor. În acest scop a fost aleasă pentru lectura la aceeași clasă a IV-a a școlii medii nr. 17 cartea „Pe colina cu salcîmi" de Mira Iosif, în care autoarea își arată dragostea pentru Iași, orașul ei natal. După lectură s-a organizat în biblioteca școlii o întîlnire a elevilor cu scriitoarea. În cadrul acestei întîlniri tînăra scriitoare le-a citit elevilor fragmentul din carte în care eroii principali, un grup de elevi de la o școală tehnică, adunați seara pe o colină a Iașului, își făuresc visuri în legătură cu uzina uriașă care urmează să se ridice acolo, și în care ei se văd ingineri. Scriitoarea le-a mărturisit elevilor că această scenă s-a întîmplat aevea, că uzina este acum construită și că unul dintre acei elevi a fost ea însăși. Întîlnirea a avut o influență puternică asupra elevilor. În săptămîna următoare elevii au desenat pe Gazeta de perete a clasei, școala lor, așa cum și-o imaginau în viitor, mult înfrumusețată, cu două etaje în plus, și cu o fîntînă arteziană în mijlocul unei grădini înflorite.

O importanță deosebită în educația dragostei pentru locul natal la elevii mici o are literatura în care se vorbește despre dragostea copiilor din alte țări pentru satul sau orașul lor natal. Astfel, la o clasă a III-a a școlii elementare nr. 82, după ce

s-a parcurs la lecţie bucata „Şcoala mea", elevii au citit în cadrul lecturii în afară de clasă poezia tradusă din limba rusă „Strada mea Ardînca". În discuţia care a urmat, elevii au arătat că Petea, băieţaşul din poezie, a îndrăgit strada pe care se află şcoala lui pentru că: 1. pe ea se întoarce în fiecare zi spre casă cu tovarăşii lui; 2. pentru că-i este bine cunoscută fiecare casă, fiecare colţişor de pe acea stradă; 3. pentru că Ardînca lui duce spre Kremlin, inima Moscovei. La întrebarea învăţătoarei de ce l-aţi îndrăgit pe Petea, elevii au răspuns: pentru că şi noi iubim strada în care se află şcoala noastră. Continuînd conversaţia elevii au arătat de ce sînt legaţi de strada şcolii lor. Au vorbit despre clădirile mai însemnate de pe acea stradă, despre felul în care s-a înfrumuseţat strada în ultimii ani, despre parcul la care au lucrat voluntar locuitorii străzii. Ei şi-au arătat mîndria că sub ochii lor, de cînd au păşit pragul şcolii, din clasa I, pînă cînd au ajuns într-a III-a, s-a înălţat treptat clădirea mare şi aspectuoasă a poştei raionale „Tudor Vladimirescu".

Tot astfel li se poate recomanda elevilor din clasele a III-a şi a IV-a povestirea „Grea e viaţa Petea" de Octav Pancu Iaşi, aflată în nr. 6/1958 a revistei „Luminiţa", în care autorul vorbeşte despre viaţa fericită a copiilor din capitala U.R.S.S. Cu totul indicată în acest sens pentru clasele a III-a şi a IV-a este povestirea „Gavroche" a lui Victor Hugo, prin care elevii fac cunoştinţă cu micul Gavroche „copilul Parisului", care şi-a dat viaţa pentru eliberarea oraşului lui. Folosind literatura romînă sau străină cu această temă, învăţătorul depăşeşte scopul de a dezvolta la elevi dragostea faţă de locul lor natal, întărindu-le dragostea pentru copiii din U.R.S.S. şi din celelalte ţări ale lagărului păcii şi simpatia pentru copiii celor asupriţi din ţările capitaliste. Asemenea literatură le dezvoltă totodată elevilor interesul de a afla cît mai multe despre viaţa copiilor sovietici şi a celor din alte ţări, ajutîndu-l în acest fel pe învăţător să pună bazele educaţiei internaţionalismului la elevi.

Din procedeele descrise pînă aci s-a văzut că la baza muncii de educare a dragostei pentru locul natal prin lectura în afară de clasă stă legarea literaturii cu bucăţile din manual şi împletirea conversaţiei pe marginea celor citite, cu excursia prin oraş sau sat.

Organizarea de şezători literare constituie un alt procedeu de folosire a literaturii beletristice, educînd dragostea pentru locul natal, în cadrul activităţii în afară de clasă. Astfel, la şcoala elementară nr. 82 s-a organizat o şezătoare, cu tema: „Locul meu natal". Şezătoarea a fost pregătită de toate clasele. Pentru pregătirea şezătorii a fost indicată literatură în respectiva temă. Tot în timpul perioadei de pregătire, pionierii au colectat ilustrate, înfăţişînd Bucureştii în trecut şi astăzi, au desenat aspecte ale Bucureştiului din zilele noastre, au răsfoit „Cravata roşie" şi „Scînteia pionierului", căutînd material beletristic cu această temă. Apoi s-a vizionat în colectiv filmul „Nufărul roşu" după povestirea lui Luscalov şi piesa de teatru „Treisprezece ani de viaţă" de Mioara Cremene, ambele oglindind fapte ale unor pionieri, care şi-au manifestat dragostea pentru satul lor, luptînd alături de cei mari împotriva duşmanului de clasă. În cadrul şezătorii, elevii din clasa a IV-a, au citit „Scrisoare către o prietenă din Bicaz" de Nicuţă Tănase, din nr. 8/1958 al revistei „Luminiţa" şi „Casa din poveste" de Baruţu Arghezie din nr. 6/1958 al revistei „Cravata roşie". După citirea acestor povestiri, elevii clasei a III-a au dramatizat finalul din povestirea „Ciuc şi Ghec" a lui Arcadie Gaidar. Valoarea educativă a unor astfel de şezători constă nu numai în reuşita programului artistic cît în faptul că lunga perioadă de pregătire a şezătorilor în care elevii sînt interesaţi să cunoască cît mai multă literatură, oglindind dragostea copiilor pentru ţinutul lor natal, trezeşte la ei dorinţa să dovedească concret ataşamentul pentru clasă, şcoală şi oraş. În urma şezătorii de la şcoala nr. 82, de pildă, munca de folos obştesc s-a intensificat, elevii au sădit pomi în curtea şcolii şi s-au îngrijit mai mult de colţul viu.

Un alt procedeu de folosire a literaturii beletristice în timpul activităţii în afară de clasă este împletirea lecturii cu activitatea de folos obştesc. Astfel la şcoala medie nr. 16, înainte de efectuarea unor acţiuni, ca: repararea materialului didactic al clasei, colectarea de fier, cenuşă şi becuri, elevii clasei a IV-a au cunoscut îndeaproape cartea „Copiii din Stojarî" de A. Musatov, îndrăgindu-i pe eroii principali care, pionieri ca şi ei, şi-au dovedit dragostea pentru satul natal, muncind pe ogor alături de părinţi. Influenţa cărţii s-a resimţit, elevii pornind cu mai mult entuziasm la îndeplinirea acestor

acţiuni. Cu atît mai eficace ar fi lectura cărţii lui Musatov pentru stimularea activităţii de folos obştesc a elevilor la sate.

. . . . . .

Criteriul de valorificare a stăruinţelor învăţătorului de a dezvolta dragostea de locul natal, este gradul de conştiinţă patriotică la care elevii au izbutit să ajungă şi de profunzimea sentimentelor patriotice de care dau dovadă. Conştiinţa patriotică a elevilor se formează mai ales în activitatea obştească, în rîndurile organizaţiei de pionieri, prin îndeplinirea sarcinilor concrete de organizaţie.

Dezvoltarea la elevi a dragostei de locul natal în şcoala de tip nou este fundamental opusă aşa-zisului localism natal, preconizat de unii pedagogi burghezi. Pus în slujba intereselor meschine ale burgheziei, predicînd un patriotism local îngust, localismul burghez urmărea de fapt să semene vrajbă în rîndurile populaţiei din diversele ţinuturi ale ţării, fărîmiţînd în felul acesta şi mai mult, forţa de luptă a poporului împotriva asupririi capitaliste.

În şcoala de tip nou educarea ataşamentului pentru satul sau oraşul natal nu este un scop în sine, ci o cale spre a trezi la elevi dragostea profundă pentru patria socialistă. Prilejuri minunate de a trece în activitatea educativă de la formarea ataşamentului pentru locul natal, la dezvoltarea dragostei pentru întreaga patrie, ne oferă acţiunile pionereşti. Asemenea acţiuni extraşcolare pionereşti, ca excursia într-o anumită localitate sau regiune a ţării, sau viaţa în tabără, îi face pe elevi să cunoască îndeaproape şi alte meleaguri ale patriei, în afara locului natal, să admire realizările altor oameni decît cei din satul sau oraşul lor.

În încheiere, trebuie să subliniem că spre a constata trecerea de la trezirea conştiinţei şi a sentimentelor la formarea deprinderilor la elevii mici de a-şi manifesta activ dragostea pentru locul lor natal, este nevoie să urmărim o perioadă mai îndelungată munca educativă de dezvoltare a dragostei pentru locul natal, în strînsă coordonare cu întregul complex de probleme ale educaţiei patriotismului socialist, ale educaţiei comuniste în şcoală. Aşa cum de altfel am arătat iniţial, problema noastră urmează să fie pe viitor obiectul unei mai largi cercetări pedagogice.

TIA MUREŞ
cercetător principal
la Institutul de ştiinţe pedagogice

PROBLEME ALE PREDĂRII MATEMATICILOR ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL TEHNIC SUPERIOR[1]

Problema predării matematicilor în învăţămîntul tehnic superior ridicată de prof. N. Ciorănescu[2] a fost adusă în discuţie într-un moment în care şi restructurarea învăţămîntului mediu a pus pe primul plan al preocupărilor didactice: matematica, fizica şi chimia. Cele cîteva obiective ale acestei discuţii schiţate de către regretatul prof. N. Ciorănescu pot fi analizate şi completate cu alte aspecte care-şi au importanţa lor în învăţămîntul ştiinţific de toate gradele.

Ştiinţele matematice şi fizice au făcut progrese atît de uriaşe în comparaţie cu alte ştiinţe încît cu greu poţi înţelege cercetările recente dacă nu urmăreşti îndeaproape majoritatea memoriilor şi tratatelor noi apărute.

În special, infiltrarea atît de normală a teoriei mulţimilor în toate ramurile analizei matematice precum şi dezvoltarea considerabilă a analizei generale, fac cu atît mai dificilă cunoaşterea progreselor recente ale ştiinţelor matematice.

Avalanşa de lucrări teoretice ce apar în domeniul matematicii determină pe inginer, care trebuie să fie la curent cu problemele de specialitate, să nu înţeleagă lucrările de strictă specialitate pe baza celor mai noi teorii matematice moderne. Astfel se

[1] Comunicare făcută la Sesiunea ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice, Bucureşti, 13 aprilie 1957.

[2] N. Ciorănescu: Problema predării matematicilor superioare în învăţămîntul tehnic superior. Gazeta matematică şi fizică, Seria A, nr. 11, 1956, pag. 586.

simte nevoia ca inginerul să urmeze diferite cursuri organizate sub egida Academiei sau A.S.I.T.-ului. Se pune problema dacă forma actuală a cursurilor de analiză sau de geometrie analitică și vectorială nu poate fi progresiv modificată, introducîndu-se noutățile din „Analiza generală" pentru a se veni în ajutor viitorilor ingineri la citirea și înțelegerea lucrărilor mai recente. Credem că un asemenea curs nu se poate închide în forme definitive, ci trebuie să evolueze prin introducerea noțiunilor noi care, după un ciclu de 10—15 ani, ajung să se încetățenească în majoritatea lucrărilor de specialitate.

Studierea în mod ciclic a disciplinelor matematice în școala medie și apoi în institutele superioare va permite pe lîngă consolidarea noțiunilor matematice și continua lărgire sub toate aspectele lor diverse și în felul acesta, rigoarea matematică, atît de necesară formării tehnicianului de mîine, va putea mai ușor sta la baza cursurilor noastre, căci vom avea din ce în ce mai puține elemente care să învețe pe de rost demonstrațiile fără a le înțelege sensul.

Predarea matematicilor în învățămîntul mediu ridică astăzi o problemă care trebuie de la început semnalată. Deși progresele făcute de științele matematice sînt foarte mari, găsim că este inutil pentru un profesor de liceu să facă cunoscute toate aspectele matematicilor elementare unor copii pentru care învățămîntul mediu nu prezintă un caracter de specialitate, ci unul de cultură generală. Desigur că nu toți elevii se vor duce la institute de învățămînt tehnic. În această situație este necesar să se predea elementele esențiale ale disciplinelor matematice. Socotim că alcătuirea viitoarelor manuale trebuie să țină seama de această cerință pentru a se evita atît supraîncărcarea elevilor cît și confuziile care apar în mintea lor atunci cînd materialul nu este selectat cu suficient discernămînt.

Aceeași concluzie o putem trage și pentru alcătuirea cursurilor noastre din învățămîntul tehnic superior. Astfel, problema determinării unghiului a două direcții în plan poate fi expusă în destul de multe feluri, dar la curs nu are rost să se trateze o dată cu ajutorul coeficientului unghiular, a doua oară cu ajutorul cosinusurilor directori și a treia oară cu ajutorul parametrilor directori, pe motiv că aceștia vor apărea mai tîrziu, în cazul spațiului. Un student abia introdus în materie își va pierde firul logic în fața unei atari diversități de metode de rezolvare și va cheltui o prea mare energie pentru a reține această chestiune, mai ales dacă învață singur.

Deci nu cantitate, ci calitate, cu aspect sintetic, care să fie utilă să nu producă confuzii în mintea studenților și să-i oblige la o memorare pur formală.

O linie simplă nu însemnează însă a coborî nivelul la unul prea elementar sau neriguros. Imperios se pune problema predării esențialului sub forma cea mai clară și sobră posibilă, matematicile avînd prea multe posibilități de a trata una și aceeași chestiune.

Pe baza unui sistem de cunoștințe însușite temeinic se pot înscrie treptat aspectele diverse ale problemelor precum și ceea ce apare nou.

Pentru a putea porni de la o bază concretă în studiul problemelor de predare a matematicilor în institutele tehnice de învățămînt superior, vom schița punctele mai importante ale planului unei lecții, puncte ce ni se par extrem de importante pentru reușita lecției cu caracter expozitiv. Desigur că unele capitole de matematici nu se pretează la toate punctele acestei scheme, astfel că reușita lecției respective este independentă de prezența sau absența unor puncte de importanță secundară.

a) O parte introductivă care să facă legătura cu lecțiile anterioare și în care să se reamintească unele formule necesare dezvoltării lecției, dacă aceste formule constituie un tot organic ce-și are importanța lui în ansamblul cunoștințelor studentului. Astfel, la anul I și cîte odată chiar la anul II, este bine să se revadă toate formele de rezolvare ale triunghiurilor dreptunghice și nu numai una dintre ele, căci majoritatea studenților confundă teorema cosinusului cu aceea a tangentei.

Este bine ca prin întrebări directe puse studenților să se constate dacă se cunosc punctele esențiale ale lecției precedente. Nedepășind 10 minute, aceste întrebări ajută pe profesor să cunoască în parte felul cum s-a înțeles lecția precedentă, iar pe studenți îi obligă să se pregătească zi de zi, dacă ei văd că se dau calificative la aceste răspunsuri.

b) Anunțarea subiectului lecției și introducerea lui prin puține exemple simple, cît mai judicios alese astfel ca să nu se piardă firul conducător.

c) Tratarea subiectului, sau a temei propriu-zise, care va trebui făcută fără prea multe detalii sau calcule, cu demonstrații cît mai simple și cît mai rapide. Această absență a detaliilor nu presupune însă o expunere lipsită de rigoare, iar simplitatea nu implică scăderea nivelului la unul prea elementar.

d) Analiza metodelor întrebuințate, semnalarea unor analogii cu diferite cazuri bine cunoscute de către studenți, generalizarea rezultatelor obținute.

e) Lecția nu poate fi încheiată fără ca profesorul să aducă pe primul plan problema verificării și a privirii printr-o prismă de ansamblu a temei tratate. Nu este aici vorba de verificarea ce trebuie încontinuu efectuată în urma unor anumite calcule, ci de a situa problema tratată într-un complex de cunoștințe anterioare față de care rezolvarea ei nu trebuie de loc să fie în contradicție. În acest scop credem că ar fi foarte utilă găsirea unei noi căi de verificare, cu mijloace cît mai simple, care să conducă la același rezultat. Cîți studenți din ultimii ani sau chiar ingineri, nu au făcut proiecte insuficient verificate după terminarea elaborării planului de ansamblu și de cîte ori aceste proiecte au fost respinse sau au condus la dezastre materiale cînd au fost puse în aplicare? Trebuie deci de la început învățat studentul cu spiritul de răspundere în fața unei ipoteze tratate matematic și insuficient interpretate practic, o dată ce s-a aflat în posesia soluției respective. Nu o dată am văzut ingineri care nu îndrăzneau să se prezinte pe șantier în momentul decofrajului unei construcții, fie că nu dăduseră suficientă atenție verificării de ansamblu, fie că lucraseră superficial, fără pricepere.

f) În fine, lecția va trebui completată cu o aplicare a teoriei expuse la problemele cu aspect fizic sau tehnic, astfel ca întreaga lecție să se bazeze pe legătura dintre teorie și practică atît de necesară unui viitor inginer.

Pentru lărgirea și adîncirea cunoștințelor transmise este necesar să se indice studenților bibliografia, cu paginația respectivă în care problema urmărită să poată fi găsită în total sau în parte.

În privința seminariilor, alcătuirea planului ar trebui făcută urmărindu-se aceleași probleme mai sus menționate: o sinteză a chestiunilor teoretice prezentate la curs, tratarea problemelor la început prin exemple cît mai simple pentru a se putea degaja gradat dificultățile de aplicare ale teoriei, apoi, după analizarea metodelor întrebuințate, introducerea unor cazuri analoage. Și aici, problema verificării rezultatelor se pune și mai stringent, căci studentul la fiecare pas trebuie să fie sigur că nu a făcut nici o greșeală. În special, la problemele cu mai multe puncte în rezolvarea lor, terminarea fiecărui punct trebuie să fie un prilej pentru asistent de-a obișnui pe student cu găsirea unor noi posibilități de verificare, în afară de verificarea finală care trebuie să-l asigure că poziția soluției găsite nu este în contradicție cu ansamblul condițiilor puse la început. În sfîrșit, se vor extinde rezultatele obținute prin aplicarea lor practică.

După sublinierea acestui paralelism dintre curs și seminar, nu putem să nu facem cîteva observații asupra utilității seminariilor în predarea matematicilor, precum și asupra unor aspecte ale lor. Marea majoritate a asistenților, cînd au de pregătit un anumit seminar, aleg problemele și în cel mai bun caz, le lucrează acasă fără nici un plan dinainte stabilit.

Dacă un asistent conștient ar începe prin a audia lecțiile pe care trebuie să le completeze la seminar, dacă și-ar face un plan detailat pentru fiecare ședință, ținînd mai ales seamă de latura metodologică ca să se facă cît mai bine înțeles de către studenți și alcătuindu-și judicios seriile de probleme simple ce trebuie să constituie osatura seminarului, dacă și-ar alege tot atît de scrupulos problemele de dat acasă, rezultatele ar fi mult mai bune, iar munca lui în anii următori ar fi redusă la o examinare critică a fișelor de plan care trebuie, evident, necontenit îmbunătățite. Cîți asistenți au asemenea planuri la care să atașeze fișele cu soluțiile problemelor respective? Și cîți dintre asistenți pierd în fiecare an un timp enorm refăcînd demonstrațiile pe care nu le-au păstrat? Și cîți dintre ei se gîndesc că a alcătui un plan de seminar însemnează în fond a face în mic schița unei ore de curs și că această ucenicie îi va servi în viitor la ținerea orelor de curs de îndată ce va ajunge lector, conferențiar sau chiar profesor? O muncă sistematică și judicios planificată chiar de la începutul activității nu poate fi decît extrem de utilă elementelor tinere.

Dacă prezența la cursuri este necesară pentru asistenții începători, ea nu mai poate fi utilă asistenților cu experiență didactică. Nici ședințele de preseminar nu se mai impun în aceste cazuri, cu condiția ca planul seminarului să fie efectiv elaborat.

În anii I și II ai institutelor tehnice se predau elemente de matematici care, în mare parte, nu au decît un aspect teoretic, de altfel ca și la multe cursuri de mecanică. Trecerea la cursurile specifice muncii de inginer, începînd chiar cu „Rezistența materialelor", face pe student să-și pună o serie de întrebări care nu sînt tocmai în favoarea cursurilor de matematici învățate, mai ales că la aceste cursuri, calculele aproximative și metodele bazate pe astfel de calcule aproape nici nu au fost abordate. În afară de aceasta, el derivează, integrează etc., dar nu știe să lucreze cu tablele inginerești, nu-și dă seama cîte cifre exacte se ia la mai multe numere pentru ca rezultatul unor anumite operații cu ele să aibă atîtea cifre exacte, nu știe ce erori face în aceste ocazii etc. Apoi, își dă seama că nu poate să traseze o familie de curbe ce depind de un parametru pentru că asupra reprezentărilor grafice nu s-a prea insistat în anul I, nu știe să imagineze metode noi de verificare, căci nimeni nu i-a deschis ochii asupra acestei necesități. Dacă un student greșește de mai multe ori în calcule, el capătă cel mult o notă proastă. Asistentul ar trebui să arate practic ce importanță au aceste greșeli și cît de departe de realitate se ajunge din cauza lor.

Prof. Ciorănescu a subliniat marea răspundere pe care o au profesorii de la anii I și II în formarea unui spirit riguros la tratarea problemelor de matematici și este natural ca acest spirit să se reflecte în întreaga ținută a cursului. E de datoria acestor profesori să pună accentul asupra unor anumite părți din curs după specialitatea inginerească căreia se adresează, însă ei nu trebuie să neglijeze anumite chestiuni, cum ar fi, de pildă, infiniții mici, atît de demodați, dar care constituie un excelent mijloc de verificare a inginerului, sau problemele de maxim și de minim, cărora le acordă cel mult o oră de curs.

Pe de altă parte, nu este recomandată accentuarea anumitor chestiuni teoretice atunci cînd ele nu formează un tot coherent în ansamblul teoriei expuse sau cînd nu au importanță pentru pregătirea viitorului inginer. Astfel, studiul destul de controversat al șirurilor și al seriilor, trebuie să facă parte din programa anului I, căci aici face studentul cunoștință pentru prima oară cu problemele de aproximare. Nu are însă rost introducerea unui mare număr de criterii de convergență care nu au alt efect decît să-l deruteze pe student. Criteriile raportului și rădăcinii, cu complementele lor Raabe-Duhamel și logaritmic, sînt în general suficiente la cursurile de categoria B sau C. Convergența absolută este o noțiune foarte utilă pentru studiul seriilor întregi în vecinătatea unui punct, la extremitățile intervalului de convergență fiind suficient studiul unei serii cu termeni constanți obținută printr-o trecere la limită, astfel că nu este nevoie să se dea o prea mare extensiune convergenței uniforme. În schimb, la cursurile de categoria A, pentru electro-mecanici de pildă, utilizarea seriilor de funcții, în special a seriilor Fourier, cere o adîncire a acestei convergențe uniforme pentru a se evita operațiile nepermise cu seriile neuniform convergente.

O altă chestiune care se neglijează aproape total este studiul domeniului de existență al funcțiilor de două sau mai multe variabile, deși ea este tratată cu foarte multă solicitudine în cazul funcțiilor de o singură variabilă. Rezultatul este că nu o dată am văzut integrale duble, triple sau curbilinii din funcții ce admit discontinuități în domeniul de integrare, tratate la fel ca cele ordinare. La unele cursuri de analiză, chiar de tipul A, nici măcar nu se atrage atenția asupra integralelor așazise improprii, decît în cazul unei singure variabile, iar studentul este foarte mirat dacă-l întrebi asupra precauțiilor de luat în cazul unor astfel de integrale.

În fine, în geometria analitică plană se face un mare abuz de toate proprietățile conicelor, încît studenții ajung de nu se mai descurcă cu ele înaintea examenelor. Astfel, ca să dăm un exemplu, problema tangentelor la o conică este tratată teoretic în diverse moduri și se ajunge chiar să se pretindă la examen memorarea diferitelor formule, permițînd scrierea acestor tangente sau a polarelor respective. Metodele de rezolvare a acestor probleme pot însă face obiectul cel mult al unei ședințe de seminar, ele integrîndu-se într-o categorie mai vastă de probleme a căror parte teoretică se reduce la cîteva vorbe. De ce trebuie atunci învățate pe dinafară formulele respective cînd noțiunea de derivată a unei funcții definite, implicit, $f(x, y) = 0$, permite scrierea imediată a tangentei căutate?

Este deci mai bine ca fiecare capitol să fie examinat cu un spirit critic deosebit pentru a se vedea ce accent trebuie pus în fiecare caz separat.

O problemă de o mare importanță în predarea matematicilor este **abordarea gradată a dificultăților**. De pildă, nu credem că ar fi fost util să se introducă dintr-o dată noțiunea generală de funcție cu diversele ei discontinuități, precum și caracteristicile derivatelor, cînd studentul de abia știe să traseze aproximativ o parabolă. Este mult mai bine să se abordeze gradat problema **funcțiilor continue** și derivabile, reprezentarea lor grafică cu ajutorul derivatelor, apoi să se treacă la funcțiile cu discontinuități de specia I și a II-a ceva mai complicate, introducîndu-se numai la sfîrșit derivatele la dreapta și la stînga. Abia după tratarea tuturor acestor cazuri speciale se va putea avea o privire generală asupra noțiunii de funcție.

Aceeași observație și în privința noțiunii de integrală. Introducerea primitivei legate de noțiunea de arie, apoi aspectul de limită a unor sume de arii sau de volume particulare, credem că ar trebui mai natural făcute înaintea noțiunii generale de integrală simplă riemaniană care, și așa, este extrem de delicată în abstracția ei.

Un alt exemplu poate fi dat din capitolul ecuațiilor diferențiale. După studiul detaliat al ecuațiilor de ordinul I, unii profesori trec direct la ecuațiile de ordinul n pentru ca să facă exemplificările finale la ecuațiile de ordinul 2, cînd este mult mai natural să se studieze întîi acestea și apoi să se facă generalizarea.

După extensiunile temei tratate, analiza unor exemple analoge și verificare, se va trece la o aplicare a întregii teorii, o revenire la exemplele concrete ce ilustrează subiectul studiului făcut, fie luate din fizică sau din tehnică, astfel ca ansamblul cursurilor de matematici să nu apară mai tîrziu viitorului inginer, ca un formular steril, rupt de legătura lui logică cu viața. În acest fel se formează treptat spiritul ingineresc dublat de rigurozitatea matematică.

După extensiunile temei tratate, analiza unor exemple analoge și verificare, se va trece la o aplicare a întregii teorii, o revenire la exemplele concrete ce ilustrează al unui curs de matematici lipsit de aplicațiile lui naturale din fizică sau din tehnică. Cum și mecanica rațională se predă în general destul de abstract, lăsîndu-se aplicațiile practice pe seama cursului de rezistența materialelor, deosebirea dintre primele două cursuri teoretice și cel de rezistență practic, apare și mai mare.

Desigur, este extrem de comod să te rezumi la un curs strict de matematici pure așa cum se predă la universitate, însă puțin modificat prin abandonarea chestiunilor prea delicate, dar nu poți, după cîțiva ani de predare a unui asemenea curs, să nu recunoști lipsurile lui.

Un argument destul de curent ce se aduce contra acestor aplicații tehnice este că ele trebuie lăsate pe seama inginerilor care se pricep să le facă mai bine decît matematicienii. Dar nu este vorba aici decît de aplicații a unor probleme mai simple ce formează în fond cultura generală și de specialitate a unui student.

Vom da în cele din urmă exemplificări ce pot fi utilizate curent la ilustrarea cursurilor de matematici, exemple care nu epuizează însă toate posibilitățile, mai ales că printre ele nu se găsesc cele clasice ca: centrele de gravitate, de presiune, momentele de inerție, sau mișcările periodice și aperiodice etc.

La revederea sintetică a materiei de liceu pe care întotdeauna am făcut-o pentru studenții anului I, am insistat asupra sistemelor de unități de măsură cu aplicații ce se găsesc chiar în culegerea de probleme de liceu, am tratat probleme practice de amestec sau de altă natură ce conduc la sisteme de gradul I și II și am introdus noțiunile de eroare absolută și relativă, sau de probabilitate la capitolul de analiză combinatoare, făcînd și aplicațiile practice respective.

Pentru calculul vectorial, trebuie făcută legătura cu statica, căci majoritatea studenților nu ajung nici în ultimii ani de studii să stăpînească serios compunerea și descompunerea forțelor.

În introducerea produsului scalar și vectorial este necesară sublinierea analogiei cu lucrul mecanic și cu momentul unei forțe. Astfel, studentul este oarecum dezorientat de această „speculație matematică" curioasă, care îi apare la prima vedere extrem de artificială. Aici putem face o observație asupra căreia vom mai reveni: ordinea desfășurării lecției la tratarea produsului în calculul vectorial poate fi inversată astfel ca, în loc să se facă o aplicare în mecanică a teoriei, să se studieze întîi, în partea introductivă, cîteva exemple simple de lucru mecanic și de moment al unei forțe și

apoi să se degajeze noţiunile generale de produs scalar şi vectorial. Această metodă este de multe ori extrem de utilă la prezentarea unei lecţii prea abstracte.

În problemele de geometrie plană sau în spaţiu, aspectul abstract al multor noţiuni familiare studentului, ca de exemplu: lungimea unui arc de cerc, perimetrul şi aria unei calote sferice, diferitele volume elementare etc., poate fi înlocuit printr-unul mai concret, în special la seminarii, calculîndu-se greutăţile unor bare, plăci sau corpuri ce au formele geometrice menţionate. Cu această ocazie, studentul începe prin a se familiariza cu densităţile liniare sau superficiale care încurcă de multe ori înţelegerea unor probleme mai grele de rezistenţa materialelor.

Noţiunile de geometrie analitică pot fi şi ele ilustrate prin exemple legate de problemele fizicii cunoscute de student. Pentru dreaptă, orice variaţie liniară oferă un prilej, astfel ca aspectul abstract al cursului sau al seminarului să apară mai concret, mai intuitiv, ca de exemplu, la mişcarea uniformă, la legea lui Gay-Lussac, la problemele de reflecţie şi de refracţie ale traiectoriilor razelor luminoase şi la fel, în chestiunile de deformări proporţionale sub acţiuni mecanice sau ale temperaturii, precum şi legea lui Mendeleev a variaţiei tensiunii superficiale la un lichid perfect în funcţie de temperatură etc.

În acelaşi mod, legile lui Boyle-Mariotte, a disocierii apei şi a lui Van't Hoff etc., ca şi acelea ale mişcărilor uniforme variate, permit introducerea conicelor prin ecuaţiile lor reduse, iar ecuaţia lui Clapeyron a expansiunii gazelor perfecte, şi alte legi cu trei variabile, conduc la ecuaţiile cuadricelor sub forme reduse.

În calculul diferenţial şi integral, posibilităţile de aplicare sînt şi mai mari, mai ales dacă nu se pune accentul numai pe calculul exact ci şi pe încercările de determinare ale unor soluţii aproximative.

Introducerea noţiunii de funcţie se poate face mult mai uşor dacă se utilizează legile cunoscute din fizică şi chimie. Se pun însă cîteva întrebări: cînd şi cum învaţă un viitor inginer să deducă o lege empirică dintr-o serie de date experimentale? Dacă procedînd prin analogie cu alte probleme expuse la cursurile de matematici, reuşeşte să stabilească o anumită lege matematică care să ilustreze fenomenul studiat, cum îşi dă seama dacă ea corespunde rezultatelor experimentale? Dacă prima întrebare se referă la problemele de interpolare, în caz cînd ele se predau la cursul general de analiză, a doua întrebare nu-şi găseşte răspunsul în programa analitică generală a anului I, ci numai în aceea a cursurilor speciale. De aceea mulţi absolvenţi ai institutelor tehnice superioare nu cunosc condiţiile în care o lege empirică poate fi utilizată în practică şi precauţiile pe care trebuie să le ia.

Ne oprim cu exemplificările pentru a încerca să subliniem un alt aspect al aplicărilor teoriei matematice dezvoltate la cursuri. Majoritatea tratatelor sau cursurilor ce se ocupă de studiul ecuaţiilor diferenţiale nu arată anume care probleme din practică conduc la astfel de ecuaţii, în afară poate de unele exemplificări din dinamică pentru ecuaţiile de ordinul al II-lea, deşi este foarte important pentru un inginer să cunoască şi procesul detaliat de stabilire a acestor ecuaţii, pornind de la anumite ipoteze fizice sau tehnice. Astfel, găsirea ecuaţiilor diferenţiale ce domină cinetica reacţiilor chimice deschide un orizont foarte larg inginerului chimist în tratarea altor fenomene analoage din chimia fizică, cum ar fi de pildă problema de termopenetraţie liniară sau cele de cinetică biologică. Aceste tratate sau cursuri mai au o lacună în ceea ce priveşte verificarea efectivă a acestor legi diferenţiale în practică, nedînd măcar un exemplu care să edifice pe experimentatorii începători. Această lipsă însă poate fi uşor remediată dacă în partea I a cursurilor de analitică s-ar prevedea un capitol special asupra erorilor ce se fac prin utilizarea legilor empirice faţă de rezultatele experimentale obţinute. În această direcţie, cartea tradusă recent „Metode matematice în tehnica chimică" de Batuner şi Pozin, serveşte foarte mult pe inginerul chimist într-o serie de cercetări şi ilustrează foarte bine punctul de vedere expus de noi pînă acum.

Punctul de vedere opus celui analizat la începutul acestui paragraf apare dintr-o dată, într-o mare măsură, la cursurile speciale care se ocupă de teoriile de fizica matematică şi care conduc la ecuaţii cu derivate parţiale. De ce atunci cursurile de bază din anii I şi II să nu se bucure şi ele de acelaşi aspect legat de tehnica curentă? E adevărat că în tratatele mai vechi problema stabilirii ecuaţiilor căldurii, a undelor etc., nu făcea parte din preocupările autorilor, care nici măcar nu citeau

tratatele de specialitate în care cititorul putea găsi legătura cu practica, însă de la o vreme latura aceasta a fost mult îmbunătățită.

O obiecție ce s-ar putea face acestei completări a cursurilor de matematici este că programa de curs s-ar încărca cu o serie de chestiuni noi care ar putea fi făcute la cursurile ținute de ingineri. Am spus însă mai sus că această completare trebuie astfel dozată — la cursuri și seminarii — încît să nu constituie o muncă în plus, ci numai să dea problemelor teoretice un fundament real, practic în spirit ingineresc.

De altfel nu toate lecțiile de matematici se pretează la asemenea completări tehnice, astfel că obiecția în această situație cade.

Una din lecțiile cele mai abstracte și care, în general, se înțelege foarte greu de către studenți este partea introductivă a seriilor. Studenții rămîn foarte d s cu impresia că acest capitol este o speculație pur matematică și că utilitatea lui în problemele inginerești este aproape nulă. Dacă aruncăm însă o privire mai pătrunzătoare asupra diverselor metode utilizate de-a lungul întregului curs de analiză, de la partea introductivă referitoare la mulțimea numerelor reale pînă la cele mai speciale probleme de aproximație sau de rezolvare a ecuațiilor cu derivate parțiale, se observă prezența acestui indispensabil instrument al matematicilor moderne.

Vom încerca să dăm cîteva indicații privitoare la alcătuirea planului acestei lecții, ilustrînd pe această cale schema despre care vorbeam mai sus.

Legătura cu lecțiile anterioare trebuie făcută reamintindu-se definițiile progresiilor aritmetice și geometrice, precum și formulele ce dau sumele respective.

Introducerea aceasta a fost oarecum ușurată în ultimii ani prin faptul că s-a studiat în învățămîntul mediu și progresiile geometrice infinite, astfel că și noțiunea de limită a fost oarecum definită. Presupunînd atunci că aceste chestiuni au fost lămurite într-o lecție anterioară împreună cu noțiunile de șir convergent, oscilant și divergent, două exemple luate din practică vor permite introducerea seriilor convergente și divergente. Descrierea experiențelor este extrem de simplă și studenții le pot intui cu multă ușurință.

Se ia întîi un vas în care există o soluție de cianură amestecată cu un minereu fin pulverizat ce conține aur. După ce se amestecă bine un anumit timp și se lasă totul să se sedimenteze, se preia o anumită parte din soluție și se determină cantitatea de aur dizolvat de cianură în grame. Apoi, se introduce din nou o aceeași cantitate de soluție de cianură curată și se repetă experiența de mai multe ori. Se ajunge astfel în mod natural la un șir de valori numerice (cantitățile de aur extrase) și sînt ușor de luat aceste valori extrem de apropiate de termenii unei progresii geometrice cu rația subunitară, căci acesta este cazul ce se prezintă în practică.

Însumarea tuturor acestor valori, pentru un număr destul de mare de extracții, are o semnificație fizică, iar limita acestei sume dă cantitatea totală de aur existentă în proba de minereu tratată.

Procesul analizat arată inutilitatea efectuării unui prea mare număr de extracții, cantitățile de aur devenind prea mici, dar impune operația abstractă de trecere la limită pentru ca să se găsească pierderile de aur rezultate în cazul opririi după un număr de extracții.

Exemplul acesta pune în evidență și erorile făcute cînd se înlocuiește suma unei serii printr-o valoare apropiată. El constituie o schemă simplă care poate fi imediat abstractizată pentru a se degaja întreaga teorie a seriilor convergente, teorie care va alcătui generalizarea temei.

Seriile divergente pot fi introduse prin contrast cu cele convergente și aplicarea întregii teorii la un alt exemplu practic poate pune în evidență acest contrast. Prin considerarea unui vas ce conține un amestec dintre un lichid și o anumită substanță care s-a dizolvat numai în parte pînă la saturație în lichid, se introduce un șir de valori egale a, a... a, cînd se aplică de n ori aceeași metodă a extracțiilor repetate.

Un raționament abstract, analog cu cel precedent, ar trebui să conducă la introducerea unei serii divergente, progresie aritmetică cu toți termenii egali a cărei sumă la limită este infinită. Analiza procesului practic considerat, arată însă că procesul de extracție va da mereu cantități egale de substanță extrasă atîta timp cît va exista în vas substanță nedizolvată, dar imediat ce aceasta se termină, șirul valorilor egale

este continuat de un alt șir de valori descrescătoare foarte apropiate de termenii unei progresii geometrice. De aici concluzia imposibilității introducerii seriilor divergente în practica curentă deși abstract, se pot imagina astfel de serii.

O parte din greutățile întîmpinate de studenți în însușirea cunoștințelor de matematică pot fi eliminate și prin orele de consultații.

Problema consultațiilor pentru cursurile de matematici diferă esențial de felul cum se aplică ea la aproape toate celelalte discipline.

Rolul pe care-l are profesorul la orele de consultații este ca să vină în sprijinul studenților cu sfaturi asupra felului de a învăța, în special de a lua notițe, de a le revedea și mai ales de a le completa cu fraze explicative pentru a fi cît mai utile înaintea examenelor, știut fiind că marea majoritate a studenților trec în caietele lor numai formulele și aproape niciodată explicațiile date la curs.

În afară de acest rol, care depinde mult de calitățile pedagogice, de interesul și dragostea pe care le are profesorul pentru meseria lui, consultațiile trebuie să împlinească un deziderat, care în general rămîne nerealizat: legătura dintre profesor și student. Practic, a aștepta pe studenți să vină la orele de consultații, echivalează la majoritatea disciplinelor cu ore pierdute de către profesor, căci numai un număr extrem de redus de studenți profită de aceste ore și numai din cînd în cînd.

În anul I, sau chiar în anul II, am obligat pe studenții cu pregătire necorespunzătoare la matematici să vină la orele de consultații și le-am dat de lucrat anumite teme care să permită revederea chestiunilor tratate la curs și să consolideze practica curentă de la seminarii. Nu a fost propriu-zis un seminar, ci mai mult o ședință de lucru comună, căci am observat destul de des la seminarii că studentul consemnează formal cele scrise pe tablă, le înțelege chiar, dar cînd trebuie să aplice metodele învățate la alte probleme analoge, are foarte multe dificultăți.

În privința metodei de lucru în această ședință, am tratat o problemă cu mai multe puncte ale căror rezolvări succesive au fost schițate din bancă de către studenți.

Soluțiile date au rămas pe tablă într-o ordine cît mai vizibilă ca să ajute pe studenți la noua problemă pe care am dat-o după o revedere de sinteză a metodei utilizate. Am atras atențiunea studenților că problema aceasta se rezolvă la fel ca și prima și că ei trebuie să lucreze singuri, utilizînd cel mult rezultatele scrise pe tablă. Am dat apoi din cînd în cînd cîte o explicație asupra punctelor mai delicate la care se opreau unii studenți.

Cînd am constatat că majoritatea au lucrat primul punct, am scos un student la tablă și am arătat cum trebuia rezolvată problema și ce greșeli am putut observa în timp ce circulam printre bănci. În orice caz, chiar și cei care au comis unele greșeli neobservate de mine au putut să-și dea seama de felul corect în care trebuie lucrată problema.

După tratarea primului punct, i-am pus pe toți să lucreze pe al doilea și am procedat la fel. La examenele semestriale am constatat că majoritatea problemelor tratate cu această metodă de lucru erau excelent cunoscute, căci au putut conduce prin analogie la rezolvarea altor probleme de același gen.

Nu pot încheia aceste considerații asupra desfășurării procesului de predare a matematicilor din institutele tehnice fără să observ că rolul profesorului de a forma elemente bine pregătite din studenții săi trebuie să se extindă și asupra colaboratorilor. Lăsînd la o parte latura de activitate științifică asupra căreia ar fi destul de multe de spus, latură care însă nu are o imediată legătură cu predarea matematicilor în aceste institute, credem că este de o mare importanță ca unii asistenți să facă din cînd în cînd o lecție de curs, serios pregătită, cu mult înainte, iar preparatorii să alcătuiască planul unui seminar pe care să-l realizeze cu studenții sub supravegherea asistentului grupei.

La aceste lecții ar fi extrem de util să ia parte corpul didactic din catedra de matematici pentru ca analiza lecțiilor să fie făcută în folosul întregului colectiv. Și în felul acesta, nivelul predării matematicilor ar putea fi în continuu îmbunătățit printr-o serioasă pregătire a viitoarelor cadre din institutele tehnice superioare.

Credem că o revizuire a programelor analitice actuale pentru învăţămîntul tehnic superior, după o serioasă examinare a diverselor capitole de matematici absolut necesare viitorilor ingineri, ar veni şi ea în sprijinul unei mai bune predări a matematicilor în institutele noastre tehnice.

RADU BĂDESCU
prof. la Institutul de căi ferate

ASPECTE ALE APRECIERII CUNOŞTINŢELOR LA EXAMENE

Aprecierea obiectivă a cunoştinţelor elevilor şi absolvenţilor şcolii medii, nu se reduce la simpla constatare a ceea ce „ştiu" sau „nu ştiu" aceştia. Ea are largi şi adînci implicaţiuni educative şi sociale. În sistemul învăţămîntului nostru, aprecierea cunoştinţelor oglindită în note constituie un important criteriu de orientare în măsură să ne informeze nu numai asupra volumului de cunoştinţe, asupra nivelului de dezvoltare a priceperilor, deprinderilor şi aptitudinilor la elevi şi absolvenţi, dar şi asupra calităţii muncii instructiv-educative desfăşurate de slujitorii învăţămîntului elementar, mediu, superior.

Notele pe care le-a obţinut elevul şi absolventul indică măsura în care copilul şi adolescentul este pregătit pentru a păşi pe treapta următoare a învăţămîntului. Desigur că acest indiciu ar trebui să fie dintre cele mai sigure. Dacă absolventul unei şcoli medii are note mari în fişa cu situaţia la învăţătură sau în certificatul examenului de maturitate, aceasta ar trebui să însemne că el este bine pregătit.

S-ar părea că lucrurile acestea sînt atît de evidente, încît a le mai discuta înseamnă a forţa o uşă deschisă... Cu toate acestea, materialele adunate cu prilejul examenelor de maturitate, de stat şi de admitere în universitate, ne arată că problema aprecierii obiective a nivelului de pregătire al absolvenţilor nu este chiar atît de simplă şi lipsită de dificultăţi. Căci nu în toate cazurile notele cu care se prezintă absolventul şcolii medii la examen orientează, în suficientă măsură, comisia asupra nivelului real de pregătire a absolventului respectiv. Nu o singură dată comisiile (de la examenele de maturitate, de admitere în instituţiile de învăţămînt superior) au semnalat M.I.C. că o parte din absolvenţii şcolilor medii sînt cu mult mai slab pregătiţi decît arată fişele cu situaţia lor la învăţătură.

Este adevărat că profesorii din şcolile medii obiectează adesea că cerinţele examenelor de admitere în universităţi sînt cu mult mai mari decît prevederile programelor şcolare. De partea cui este adevărul? Lucrul acesta este greu de hotărît. S-ar putea ca dreptatea să fie şi de partea comisiilor şi de partea profesorilor din învăţămîntul mediu.

Dar iată că de doi ani de zile, o dată cu instituirea examenelor de maturitate, „controversa" începe să se elucideze. Acum absolvenţii nu mai sînt examinaţi de către cadre universitare, ci de înşişi profesorii învăţămîntului mediu. Mai mult, în numeroase cazuri membrii comisiilor sînt chiar profesorii care au predat disciplinele respective elevilor de ieri, azi absolvenţi ai şcolilor medii. Prin urmare nu mai poate fi vorba de „exigenţe sporite" faţă de prevederile programelor şcolare. Cu toate acestea fenomenul se repetă: comisiile alcătuite din profesori care fac parte din învăţămîntul mediu constată la rîndul lor, că o parte a absolvenţilor sînt mai slab pregătiţi decît ar trebui să fie potrivit notelor trecute în fişele cu situaţia la învăţătură. Este surprinzător să se constate acest echivoc în aprecierea pregătirii absolvenţilor. Se pune întrebarea: cînd a apreciat mai „obiectiv" profesorul — ca propunător sau acum la examenul de maturitate? Căci nu sînt de loc rare cazurile de vădită discordanţă între aprecierea propunătorului şi a membrului comisiei, în ceea ce priveşte cunoştinţele candidatului la examenul de maturitate. Pe seama căror factori trebuie pusă această lipsă de unitate în sistemul de apreciere a cunoştinţelor, pe de o parte în cadrul verificării lor curente la lecţii, iar pe de altă parte la examenele de ma-

turitate? Este această lipsă de unitate reală sau aparentă, ori în unele cazuri este reală şi în altele numai aparentă? Cînd este reală şi cînd este aparentă? Sub ce fel de forme apare?

Iată numai cîteva proleme ce se impun profesorului cu toată tăria. Ele prezintă o importanţă considerabilă tocmai pentru motivele enunţate la începutul acestor rînduri. Dar soluţionarea lor nu se poate realiza decît numai pe baza cercetării concrete a fenomenului în discuţie, a stabilirii formelor şi a direcţiilor în care merge această discordanţă între aprecierea cunoştinţelor la lecţii şi aprecierea lor la examenul de maturitate. (Bineînţeles, în cazul în care discordanţa există).

Am avut prilejul să urmărim această problemă anul trecut şi în acest an, ca unul ce am făcut parte din comisia pentru examenul de maturitate (Şcoala medie nr. 2, Năsăud) şi examenul de stat (Institutul pedagogic de învăţători — Cluj). Am studiat aceeaşi problemă şi cu prilejul examenului de admitere în universitate la care s-au prezentat mai multe mii de absolvenţi ai şcolilor medii din ţară. Însă, indiferent de natura examenului (de maturitate, de stat, de admitere), am constatat că la unele discipline există un vădit dezacord între fişele cu situaţia la învăţătură a absolvenţilor şi notele obţinute la examene. Fără a anticipa asupra direcţiei în care merge acest dezacord, e suficient să menţionăm că, de pildă, la examenul de maturitate (Năsăud) aprecierile comisiei nu au coincis cu aprecierile Şcolii nr. 2 decît în proporţie de 33,4%. La fel, la examenul de stat, la care de altfel candidaţii s-au prezentat bine pregătiţi, concordanţa între aprecierile comisiei şi ale colectivului pedagogic al Institutului la materiile respective nu a depăşit cifra de 27,20%. Cu prilejul examenelor de admitere în universitate se constată un fenomen relativ similar, deşi trebuie subliniat că sînt numeroase şcoli medii care au trimis la universitate absolvenţi cu o pregătire consemnată real în fişele lor cu situaţia la învăţătură.

*

Fără a avea pretenţia la generalizări universal valabile, prin prelucrarea cantitativă (studiul corelaţiilor între mediile anuale şi notele de la examene) şi prin analiza calitativă a materialului faptic, am reuşit să desprindem unele forme caracteristice, unele direcţii spre care se dirijează această lipsă de unitate între aprecierea cunoştinţelor la lecţii (în cadrul verificării lor curente) şi aprecierea cunoştinţelor la examene (de maturitate, de stat). Lipsa de spaţiu nu ne permite să aducem unele tabele cifrice grăitoare, precum şi grafice ilustrative şi de aceea ne vom mărgini la prezentarea rezultatelor aşa cum ele ne apar în forma unor generalizări preliminare.

Una dintre formele şi direcţiile în care merge lipsa de concordanţă menţionată, constă în aprecierea cunoştinţelor în cadrul verificărilor curente cu 1—3 puncte în plus faţă de aprecierea cunoştinţelor la examenele de la materiile respective. Acolo unde profesorul propunător a notat cunoştinţele elevilor cu 8—10, profesorul membru al comisiei, uneori acelaşi cadru didactic, notează pe aceiaşi elevi, de data aceasta absolvenţi, cu 1, 2 şi chiar 3 puncte în minus. Deci se constată, că nivelul real de pregătire al candidaţilor este sub nivelul pregătirii exprimate prin mediile anuale. (Acesta este cazul disciplinelor: limba romînă, fizică, matematici, bazele darwinismului, chimia, predate la Şcoala medie nr. 2 din Năsăud, precum şi a disciplinelor: pedagogia, literatura pentru copii şi metodica aritmeticii — predate la Institutul pedagogic de învăţători din Cluj).

A explica această situaţie numai pe baza „atitudinii concesive", liberaliste a profesorilor faţă de pregătirea elevilor, nu ni se pare calea cea mai indicată, chiar dacă se cunosc cazuri cînd unii profesori sînt prea puţin exigenţi în verificarea cunoştinţelor elevilor. Fenomenul este mult prea general pentru a putea fi pus numai pe seama acestui factor al „exigenţelor scăzute". Pe de altă parte, trebuie avut în vedere faptul că şi profesorii foarte exigenţi, care şi-au elaborat un sistem unitar de cerinţe în verificarea cunoştinţelor, totuşi se întîmplă destul de frecvent ca la examene să noteze cu 1—2 puncte în minus pe absolvenţii la care au predat în anii precedenţi.

Desigur, aprecierea „obiectivă" a cunoştinţelor nu este tot una cu „cîntărirea" lor farmaceutică. Se ştie doar că posibilitatea aprecierii „obiective" a cunoştinţelor este dependentă de numeroşi factori în parte subiectivi — dispoziţia candidatului, atmosfera examenului, tactul pedagogic al examinatorului, sistemul lui de apreciere etc. Cu toate

acestea nu încape discuție, că trebuie să existe un raport constant între pregătirea reală a elevului și absolventului, precum și notele care exprimă această pregătire (aprecierea), indiferent că aprecierea se face în cursul anilor de studiu sau cu prilej deosebit la examene (de maturitate, de stat etc.). Desigur, nu avem aici în vedere diferențele posibile de 1 punct în plus sau în minus în notare — lucru firesc în cazuri destul de numeroase. (Cine poate aprecia absolut în toate cazurile cu precizie diferența între notele: 5 și 6, 7 și 8, 9 și 10?). Noi avem în vedere diferențele de mai multe puncte în notare și mai ales în proporții semnificative — ceea ce am avut prilejul să constatăm la examenele la care am participat. Așadar, cum se explică faptul acestor diferențe de 2—3 puncte în plus, în aprecierea curentă a cunoștințelor față de aprecierea (notarea) de la examene, fiind mai ales vorba de aceiași profesori?

Considerăm că explicația trebuie căutată, cel puțin în parte, în sistemul diferit de apreciere a cunoștințelor în cadrul verificării lor curente față de verificarea lor la examene. Diferite sînt prin forța lucrurilor, cerințele față de pregătirea elevilor verificată în cele două cazuri de mai sus. Nu este vorba aici de faptul, cum că în calitate de membri ai comisiei profesorii ar deveni mai exigenți, decît în calitatea lor de propunători. Este vorba de altceva. În cursul anilor de studiu se apreciază (se notează) cunoștințe mai mult sau mai puțin fragmentare — pe lecții, în caz mai bun pe capitole. Notele obținute de către elevi oglindesc, așadar, aceste cunoștințe la un nivel de integrare (sinteză) relativ redus. La examen, dimpotrivă, se apreciază cunoștințe de sinteză, materialul însușit în mai mulți ani de studiu. O astfel de verificare a cunoștințelor nu se face nici chiar în cadrul lecțiilor recapitulative, unde cunoștințele rămîn tot relativ fragmentare, chiar dacă sintezele realizate cu prilejul lor în mintea elevilor sînt cu ceva mai cuprinzătoare. Dar la examen — și aceasta constituie un lucru deosebit de important — candidatului i se pun sarcini intelectuale incomparabil mai grele și mai complexe decît acelea ce i s-au pus cînd era elev în cadrul lecțiilor. La examen i se verifică nu atît volumul în sine al cunoștințelor însușite, ci mai ales puterea de judecată, capacitatea de a organiza materialul însușit în forma unor *sinteze* pe care le reclamă temele lucrărilor scrise și ale probelor orale. Dacă cerințele verificării curente a cunoștințelor pot fi satisfăcute, în ultima instanță, prin eforturile de memorare și de reproducere a materialului însușit de către elev (deși, în treacăt fie spus, nu aceasta este condiția ideală a însușirii conștiente a cunoștințelor), în nici un caz numai memoria candidatului, oricît de fidelă ar fi ea, nu poate să satisfacă singură cerințele unui adevărat examen de maturitate. Tocmai în această distincție, după noi esențială, trebuie căutată explicația fenomenului în discuție. Examenul pune la grea încercare efortul de gîndire independentă a candidatului, capacitatea lui de analiză și sinteză, de comparare și generalizare a cunoștințelor asimilate, priceperea de a opera cu sistemele de noțiuni abstracte. Măsura în care absolventul face față acestor încercări, depinde de felul cum a fost el pregătit de școală în acest scop.

Dar deosebirea existentă între cele două sisteme de apreciere și de cerințe față de pregătirea elevilor și absolvenților nu trebuie examinată unilateral. Nici un fel de verificare curentă a cunoștințelor la lecții nu poate să ofere posibilitățile pe care le oferă examenul în ceea ce privește aprecierea nivelului de dezvoltare a forțelor intelectuale, a gîndirii independente și creatoare a absolvenților. Totuși, verificarea curentă este una dintre căile principale care trebuie să-l pregătească sistematic pe elev pentru examen sub aspectul mai sus menționat. Dacă în timpul anilor de studiu profesorul nu și-a pus problema ca prin verificarea sistematică a cunoștințelor să-l conducă treptat pe elev la sinteze din ce în ce mai cuprinzătoare, atunci nu este surprinzător că după ce a absolvit școala acesta se prezintă mai slab pregătit la examen decît ne-am fi așteptat judecîndu-l după fișa cu situația la învățătură. Se pare că aici nu este vorba de un dezacord între pregătirea „reală" constatată la examen și pregătirea „aparentă" oglindită în mediile anuale ale candidatului la materia respectivă. Căci adesea, nu volumul de cunoștințe este acela care lipsește absolventului, ci priceperea de a-l valorifica, de a opera cu aceste cunoștințe în fața unor cerințe de sinteză ale examenului. Constatarea acestui fapt, aruncă o mare răspundere asupra muncii instructiv-educative depusă de profesori. Iată de ce, examenele de maturitate sînt de fapt și „examene", ale muncii noastre de instruire și educare a tineretului.

O a doua direcție spre care se îndreaptă lipsa de corelație între mediile anuale și notele de la examen, este aceea în care la unele materii, respectiv la unii prof sori, și în proporție semnificativă, candidații se prezintă la examen mai bine decît o arată situația lor la învățătură. (Acesta a fost cazul de pildă, a metodicii limbii române predată la Institutul pedagogic de învățători — Cluj).

In principiu, constatarea de mai sus ridică din nou problema obiectivității în aprecierea cunoștințelor, cu atît mai mult, cu cît profesorul examinator este același cadru didactic care a predat disciplina respectivă. Pentru explicarea acestui fapt se pot emite două ipoteze. Fie că profesorul a fost prea „zgîrcit" la note în cursul anilor iar acum la examen a apreciat cunoștințele mai obiectiv; fie că dimpotrivă, aprecierea din trecut a fost obiectivă iar acum la examen profesorul s-a arătat mai tolerant. De prisos să spunem că în nici una din aceste practici aprecierea cunoștințelor elevilor și absolvenților nu este îndreptățită. In măsura în care există, această practică induce în eroare organele cointeresate în repartizarea după merit a tinerelor cadre în producție, prejudiciază unitatea sistemului în aprecierea pregătirii absolvenților reducînd-o la o nivelare cu totul nepermisă, creează avantajii nemeritate absolvenților mai slab pregătiți, nedreptățind prin aceasta pe cei cu adevărat bine pregătiți.

Insă în cazul disciplinei la care ne-am referit nu se poate spune că a fost cazul unei atitudini concesive a profesorului la examen. Dimpotrivă. Saltul vădit în pregătirea absolvenților la metodica l. române se explică prin faptul că spre sfîrșitul anului studenții au prestat practica pedagogică la această disciplină, ceea ce a contribuit într-o însemnată măsură la consolidarea și sistematizarea cunoștințelor teoretice ale practicanților. Așa dar, succesele „neașteptate" la examen nu sînt excluse, dar ele trebuie să fie justificate, iar comisia atentă la modul de apreciere al fiecărui membru în parte, credem că este îndreptățită să ceară profesorului respectiv o astfel de justificare.

Cu totul alta este situația cînd discordanța între mediile anuale și notele de la examen merge în amîndouă direcțiile mai sus analizate. Este cea de a treia formă pe care am avut prilejul s-o constatăm în aprecierea pregătirii elevilor și absolvenților. In acest caz, parte din absolvenți care potrivit mediilor anuale ar trebui să fie considerați drept elemente bine pregătite, la examen se prezintă cu mult mai slab, iar o altă parte din absolvenți, deși cu o situație nu prea strălucită la învățătură, realizează la examen performanțe „neașteptate", constituind o adevărată „surpriză" pentru profesor. Să înregistrăm faptul că aici nu e vorba de cazuri izolate, ci de cifre semnificative din punct de vedere statistic. Faptul acesta ne arată că avem de-a face cu o fluctuație, cu o inconsecvență în „sistemul" de apreciere a cunoștințelor de către profesorul respectiv. Inseamnă că el n-a ajuns să-și elaboreze un sistem unitar de apreciere a cunoștințelor, nu este suficient orientat cînd un elev sau absolvent este bine sau slab pregătit, sau, ceea ce este și mai rău, este subiectiv și părtinitor în notare.

Desigur, nu sînt excluse cazurile izolate cînd profesorul, cu toată străduința de a-și cunoaște cît mai bine elevii, nu reușește să-i „descifreze" pe cîte unii din ei. In principiu nu sînt excluse cazurile izolate cînd elevul de ieri constituie pentru profesor o adevărată surpriză prin nivelul înalt al pregătirii la examen. După cum am mai spus, examenul mobilizează la maximum forțele intelectuale ale absolvenților, le oferă posibilități nebănuite de autorealizare, de valorificare a cunoștințelor asimilate anterior. Dar aceste „surprize" nu sînt totuși rezultatul unui proces spontan, ci a unui efort sistematic și de lungă durată depus de către elev. Cînd mulți dintre foștii elevi constituie pentru profesor adevărate surprize la examen, nu încape îndoială că el nu și-a studiat bine elevii, că nu i-a cunoscut, iar dacă totuși i-a cunoscut, nu i-a apreciat cum trebuie. Acum la examen este silit să aprecieze cunoștințele cu mult mai obiectiv — de față fiind comisia, precum și nivelul general de pregătire al candidatului, — factori de control de care nu poate să se elibereze nici cel mai părtinitor examinator.

In fine, am avut prilejul să constatăm și o formă cu totul difuză de apreciere a cunoștințelor în anii de școlaritate, față de o apreciere cu mult mai diferențiată la examen. Am întîlnit cazuri cînd profesorul din sistemul celor zece note menite să diferențieze cît mai real pregătirea elevilor, operează cu un registru numai de trei,

ba chiar numai de două note. Iată un caz concret. La o şcoală din Cluj profesorul notează în cursul anului elevii numai cu notele „8" (în proporţie de 28%) şi „10" (în proporţie de 72%). Dar la examen acelaşi profesor s-a aflat într-o situaţie destul de critică: nu şi-a mai putut respecta sistemul de notare recurgînd numai la două note. El a fost silit să aplice un sistem cu mult mai diferenţiat în aprecierea cunoştinţelor, notînd cu: „7" (16% din candidaţi), cu „8" (16%), cu „9" (36%) şi cu „10" (32%).

În mod legitim se ridică întrebarea dacă profesorul trebuie cu orice preţ să folosească cît mai multe note, cît mai variate unităţi de măsură a cunoştinţelor? Cu alte cuvinte, profesorul să folosească, pe cît posibil, în numele unei diferenţieri teoretice a cunoştinţelor, întreaga scară a notelor, iar nu numai notele cuprinse între limitele 7—10, 5—8, 4—7 etc. Formulată în acest fel, problema este lipsită de orice sens. Doar nu se poate pretinde profesorului ca în aprecierea cunoştinţelor să realizeze cu orice preţ distribuţia notelor în forma „curbei gaussiene". Notele nu se pun pentru ele însele, ci în funcţie de pregătirea reală a elevilor. Ele tind să devină oglinda acestei pregătiri, iar examenele vin să verifice şi acest lucru. Nu este de mirare că în clasele superioare ale şcolii medii se observă o tendinţă generală de grupare a notelor în jurul unităţilor mai mari (7—10). Este firesc ca o dată cu înaintarea în studiu pregătirea elevilor să fie tot mai temeinică, ceea ce se reflectă în note. Se ştie că învăţînd, elevii se şi dezvoltă din punct de vedere intelectual: învăţînd, elevii învaţă cum să înveţe. De aceea, nu poate constitui un motiv de îndoială, ba chiar este de dorit, ca trecînd de la o clasă la alta elevii să obţină note tot mai bune, pentru că în acest fel creşterea notelor să reflecte creşterea, dezvoltarea lor intelectuală. În condiţia aprecierii obiective, creşterea progresivă a notelor ar constitui un indiciu sigur al eficacităţii procesului instructiv-educativ.

Dar în cazul la care ne-am referit, după cum s-a văzut, situaţia este cu totul alta. Confruntarea cifrelor pe care le-am adus vorbeşte de la sine. Este clar că un astfel de sistem nediferenţiat în aprecierea cunoştinţelor este fals din punct de vedere informativ şi dăunător din punct de vedere educativ. Acest sistem nu orientează comisia asupra nivelului real de pregătire al absolvenţilor şi nu îi stimulează pe elevi să se pregătească cît mai temeinic pentru examenul de maturitate.

*

Indiferent de formele şi direcţiile în care merge lipsa de concordanţă între notele consemnate în fişele cu situaţia la învăţătură şi notele de la examene, este cert că examenele (de maturitate, admitere, de stat) constituie între altele un foarte important mijloc de cercetare a devierilor de la aprecierea obiectivă a cunoştinţelor, de uniformizare a cerinţelor faţă de pregătirea absolvenţilor şcolii noastre medii de cultură generală, de unificare a sistemului de apreciere a acestei pregătiri.

Desigur, această uniformizare a cerinţelor şi unificare a sistemului de apreciere nu se poate produce de la sine în practica şcolară. Ea necesită cercetare şi studiu. Acest lucru sînt chemate să-l facă nu numai comisiile de la examenele de maturitate sau de admitere în universităţi, ci în egală măsură şi şcolile, respectiv profesorii care le-au predat absolvenţilor obiectele respective de învăţămînt. Pentru profesori cunoaşterea şi studierea rezultatelor obţinute la examene de către foştii lor elevi, constituie un bun prilej de apreciere şi control indirect a muncii instructiv-educative proprii, un prilej de valoroase învăţăminte.

Conf. Univ. *A CHIRCEV*
Univ. „V. Babeş" Cluj

BIBLIOGRAFIE

LUCRĂRI PEDAGOGICE APĂRUTE ÎN ANUL 1958

PEDAGOGIE

PROBLEME GENERALE

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: Din experiența educatorilor în munca cu grupa combinată. Culegere de articole, E.S.D.P., 306 pag.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: Din experiența predării matematicii, fizicii și chimiei, științelor naturale și geografiei. Comunicări prezentate la sesiunea centrală a Lecturilor pedagogice 1956, E.S.D.P., 300 pag.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: Probleme ale învățământului elementar și preșcolar. Comunicări prezentate la cea de-a doua sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice din aprilie 1957, E.S.D.P., 108 pag

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: Probleme de pedagogie ale învățământului superior. Comunicări susținute la cea de-a doua sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice din aprilie 1957, E.S.D.P., 176 pag.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: Probleme de pedagogie, psihologie pedagogică și defectologie. Comunicări susținute la cea de-a doua sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice din aprilie 1957, E.S.D.P., 212 pag.

UNIVERSITATEA „V. BABEȘ"-CLUJ (COLECTIVUL CATEDREI DE PEDAGOGIE): (Litografiat) Litografia învățământului, Cluj, 322 pag.

ȘAFRAN O.: Însemnările unui director de școală, E.S.D.P., 93 pag.

ÎNVĂȚĂMÎNT POLITEHNIC

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: Din experiența școlii noastre cu privire la formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi. Culegere de articole, E.S.D.P., 350 pag.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: Legarea teoriei de practică în studiul fizicii și chimiei. Culegere de articole, E.S.D.P., 468 pag.

EDUCAȚIA ÎN FAMILIE

FISCHBEIN E: Noi și copiii noștri, E.S.D.P., Colecția „În ajutorul părinților", 128 pag.

MIREA ILIE: Cum învățăm să desenăm, E.S.D.P., Colecția „În ajutorul părinților", 45 pag.

POPOVICI-FRIMU VERA: De la mame adunate, Consiliul național al femeilor din R.P.R., 80 pag.

STANCIU ILIE: Copilul și cartea, E.S.D.P., Colecția „În ajutorul părinților", 200 pag.

PROBLEME DE DIDACTICĂ

(ÎNDRUMĂRI METODICE ȘI METODICI)

CLASELE I—IV

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: Culegere de cîntece pentru clasele I—IV, E.S.D.P., 152 pag.

MIREA ILIE: Cartea lucrului manual, vol. I și II, E.S.D.P., vol. I=137 pag., vol. II = 230 pag.

CLASELE V—XI

DĂNESCU SOFIA și ISTRATE ILIE: Educația fizică la clasele VIII—XI, E.S.D.P., 300 pag.

CHIOSA G. C. (INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE): Îndrumări metodice pentru lecțiile de compunere la clasele V—VII, E.S.D.P., 116 pag.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: Metodica predării geografiei R.P.R. în clasa a VII-a, E.S.D.P., 288 pag.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: Probleme de metodică. Comunicări prezentate la cea de-a doua sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice din aprilie 1957, E.S.D.P., 176 pag.

ROȘCA AL. și ZORGÓ BENIAMIN (INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE): Demonstrații experimentale la lecțiile de psihologie în școala medie, E.S.D.P., 99 pag.

ISTORIA PEDAGOGIEI

BIRSANESCU ȘT.: „Schola latină" de la Cotnari, biblioteca de curte și proiectul de academie al lui Despot-Vodă, Litografia și tipografia învățământului, 208 pag.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: Învățătorii și răscoala din 1907. Comunicări susținute la cea de-a doua sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice din aprilie 1957, E.S.D.P., 208 pag.

PSIHOLOGIE

E. FISCHBEIN: Cum cunoaștem lumea, Ed. Tineretului, 1958, 464 pag.

E. FISCHBEIN: Psihologia, manual pentru cl. a X-a, E.S.D.P., 256 pag.

RADU ION (INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE): Probleme psihologice ale predării matematicii și fizicii, vol. I, E.S.D.P., 150 pag.

* * * Probleme de psihologie pedagogică sub redacția Roșca Al. și Chircev A., E.S.D.P., 1958, 248 pag.

ROȘCA AL., CHIRCEV A., ROȘCA M., MARE V., RADU I.: Psihologia copilului, Manual pentru școlile pedagogice, E.S.D.P. 1958, 300 pag.

ACAD. RALEA MIHAI și BOTEZ CONSTANTIN: Tratat de istoria psihologiei, Ed. Academiei R.P.R., 1958, 395 pag.

SLAMA-CAZACU TATIANA: Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză (3—7 ani), Ed. Academiei R.P.R., 508 pag.

TRADUCERI

PEDAGOGIE

PROBLEME GENERALE

DMITRIEVA P. A.: Despre educația estetică, traducere din l. rusă, „Cartea Rusă", 195 pag.

ACADEMIA DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE A R.S.F.S.R.: Pedagogia. Sub redacția lui I. A. Kairov și alții, traducere din l. rusă, E.S.D.P., 495 pag.

VLASOVA P. A.: Munca logopedului cu preșcolarii bîlbîiți, traducere din l. rusă, E.S.D.P., 100 pag.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL POLITEHNIC

BULATOV N. P.: Practica elevilor în producție, traducere din l. rusă, E.S.D.P., 88 pag.

ORGANIZAȚIILE DE PIONIERI ȘI ȘCOALA

DOBROLIUSKAIA I.: Bucuriile de mîine, Colecția „Pentru activitatea pionierească", traducere din l. rusă, Ed. Tineretului, 224 pag.

PROBLEME DE DIDACTICĂ (ÎNDRUMĂRI METODICE ȘI METODICI)

ÎNVĂȚĂMÎNT PREȘCOLAR:

SAKULINA N. P.: Îndrumarea desenului și modelajului în instituțiile preșcolare, traducere din l. rusă, E.S.D.P., 132 pag.

ISTORIA PEDAGOGIEI

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: În memoria lui Jan Amos Komensky — Studii și traduceri — Comunicări prezentate la cea de-a doua sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice din aprilie 1957, E.S.D.P., 288 pag.

KOMENSKY J. A.: Texte alese, E.S.D.P., 272 pag.

MAKARENKO A. S.: Proză și scenarii literare, traducere din l. rusă, E.S.D.P., 428 pag.

PSIHOLOGIE

KISELINCEV A.: Teoria marxist-leninistă a reflectării și învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară, traducere din l. bulgară, Ed. științifică, 324 pag.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

TABLA DE MATERII PE ANUL 1958

(Nr. 1—12)

* * * Roadele unui an de activitate în domeniul ştiinţei pedagogice . . . 1/I*
* * * Karl Marx despre „Educaţia viitorului" 1/IV
* * * Şcoala noastră nouă în plin progres 1/XII

STUDII ŞI CERCETĂRI

P. Murariu: Contribuţia matematicii la realizarea învăţămîntului politehnic . . 16/I
P. Pufan: Observaţii cu privire la posibilităţile de concretizare a unor noţiuni de către preşcolari 30/I
A. Dancsuly: A. S. Makarenko — eminent pedagog sovietic 1/II
Victor Popa: Formarea concepţiei materialist-dialectice la elevi, prin lecţiile de istorie 10/II
Virgil Atanasiu: Realizarea învăţămîntului politehnic în predarea fizicii . . . 21/II
Dumitru Salade: Munca educativă a profesorului la lecţie 1/III
Adolf Haimovici: Consideraţii asupra modernizării programelor de matematici . . 15/III
A. Cosma: Coloniile de reeducare şi moştenirea pedagogică a lui A. S. Makarenco 26/III
Ilie Popescu-Teiuşan: Limba cărţilor didactice din prima jumătate a secolului al XIX-lea 34/III
Ion Berca: Organizarea repetării în formarea concentrică a noţiunilor gramaticale 6/IV
Iosif Oanţă: Folosirea legendelor istorice în educarea patriotismului la elevii de clasa a II-a 15/IV
Mihai Roşianu: Activitatea pedagogică a lui C. Dimitrescu-Iaşi 20/IV
Stanciu Stoian şi *Anye Coman:* Cîteva probleme de metodologie a cercetării ştiinţifice în pedagogie 1/V
* * * Discuţii pe marginea problemei metodelor de cercetare în pedagogie şi psihologie 20/V
Elena Antoci: Dezvoltarea sentimentului patriotic la elevi prin activităţile extraşcolare în cadrul geografiei 32/V
Victor Ţircovnicu: Contribuţia colectivului clasei la dezvoltarea morală a elevilor . 39/V
L. M. Imangulova: Partidul Muncitoresc Romîn organizatorul revoluţiei culturale din R.P.R. 1/VI
Mihai Epuran: Despre reprezentările mişcărilor în învăţarea exerciţiilor fizice . . 9/VI
Vasile Popeangă: Consideraţii în legătură cu valorificarea educativă a lucrărilor practice 21/VI
I. Dragomirescu: Contribuţia istoriei la realizarea şi întărirea educaţiei patriotice în şcoală 1/VII
Petre Pogăngeanu: Probleme privind perfecţionarea profesorilor de fizică . . . 13/VII
I. Cremer: Revizorul A. Vlahuţă 23/VII
Coralia Călin: Literatura contemporană mijloc de educaţie patriotică . . . 1/VIII
Dumitru Salade: Învăţămîntul politehnic şi alegerea profesiunii 13/VIII
Valentina Vişan: Unele probleme ale metodicii vizitelor în producţia agricolă . 24/VIII
Ion Apostol Popescu: Pedagogul Vasile Petri 39/VIII

* Cifrele arabe indică pagina la care se găseşte articolul; cifrele latine indică numărul revistei.

Stanciu Stoian: Principiile şcolii democrate şi realizarea lor în Republica Populară Romînă 1/IX
C. Petricu: Realizări importante pe linia legării teoriei de practică şi a introducerii elementelor de învăţămînt politehnic în şcolile de cultură generală din Capitală 14/IX
Ion Bădică: Contribuţia cadrelor didactice la lupta pentru colectivizarea agriculturii în regiunea Constanţa 26/IX
Ştefan Linul: Lecţia în şcoala tehnică 1/X
N. Semevski: Tiflografia (Grafia orbilor) 17/X
N. Oprescu: Cîteva probleme ale predării numeraţiei din primul concentru . . 24/X
I. Cremer şi *A Coman:* N. K. Krupskaia şi unele probleme ale învăţămîntului politehnic 38/X
Marin Vişan: Învăţămîntul politehnic şi pregătirea profesorilor din şcoala noastră. 1/XI
Silvestru Patiţa: Despre conţinutul orelor educative 15/XI
Ion Stanciu: Petrache Poenaru — organizator al şcolilor săteşti în Ţara Romînească. 24/XI
V. Ţircovnicu: Predarea economiei politice în lumina didacticii generale . . . 37/XI
Nicolae Andrei: Orientarea şcolii către problemele actuale — preocupare de seamă a pedagogilor din regiunea Craiova 14/XII
Al. Triţu: O problemă de educaţie estetică 22/XII
Anghel Manolache: Robert Owen, gînditor înaintat şi activist în domeniul educaţiei 37/XII

DE PESTE HOTARE

I. Dragu: P. C. Francez în fruntea luptei pentru o şcoală democratică . . . 43/I
B. Popescu: Conferinţa internaţională de la Praga dedicată lui J. A. Komensky . 49/I
* * * Note 51/I
Gheorghiţa Deaca: Presa sovietică de specialitate despre programa muncii educative în şcoală şi metodica educaţiei 32/II
O. Şafran: Aspecte ale învăţămîntului în R. P. Ungară 38/II
A. M.: Conferinţa pentru învăţămîntul politehnic de la Bratislava 43/II
I. Berca: Discuţii în presa sovietică despre pregătirea cadrelor didactice . . . 50/III
A. Gospodinov: Imbunătăţiri aduse învăţămîntului de cultură generală din Republica Populară Bulgaria 52/III
Bot Ulzüt: Institutul pedagogic de stat din R. P. Mongolă 55/III
* * * Spicuiri din presa pedagogică de peste hotare 56/III
Al. Cornea: Practica în producţie a elevilor din şcolile sovietice 33/IV
C. Şorik: Pedagogii de peste hotare ne vizitează ţara 38/IV
* * * Note 41/IV
Ursula Şchiopu: Experimentalismul în psihologia contemporană 47/V
Ion Bucuroiu: Evitarea supraîncărcării elevilor în discuţia pedagogilor sovietici . 53/V
Gheorghe Radu: Organizarea vacanţei de vară a elevilor din şcolile sovietice . . 29/VI
Gheorghiţa Deaca: Problemele educaţiei tineretului în dezbaterea lucrărilor celui de al XIII-lea Congres al Consomolului 33/VI
Al. Roşca: Problemele psihologiei pedagogice la al XIII-lea Congres internaţional de psihologie aplicată de la Roma (9—14 aprilie 1958) 36/VI
A. Manolache: Dezbatere pedagogică asupra programelor de învăţămînt, la Conferinţa Europeană U.N.E.S.C.O de la Paris 42/VII
A. Vasilescu: Impasul învăţămîntului din S.U.A. 47/VII
* * * Note 51/VII
Ion Radu: Raportul dintre educaţia şi dezvoltarea copilului, în discuţia psihologilor şi pedagogilor sovietici 49/VIII
O. Şafran: Îmbinarea învăţămîntului cu munca în producţie în şcoala de cultură generală în U.R.S.S. 43/IX
Anghel Manolache: Conferinţa internaţională pentru învăţămînt de la Geneva . 52/IX
* * * Charta principiilor învăţămîntului democrat 57/IX
* * * Şcoala sovietică în pragul unor importante transformări 51/X
I. Bucuroiu: Educarea elevilor în spiritul tradiţiilor revoluţionare, preocupare de seamă a pedagogilor sovietici . . . . . 54 X

D. Damaschin: Realizări în domeniul defectologiei în Uniunea Sovietică . . . 51/XI
C. Şorik: Aspecte din lupta P. C. Chinez pentru dezvoltarea unei şcoli democrate şi a unei pedagogii marxiste 58/XI
Al. Cornea: Pregătirea cadrelor didactice din U.R.S.S. în vederea realizării învăţământului politehnic 45/XII
F. Andreescu: Dezvoltarea şi organizarea învăţământului preşcolar în Republica Cehoslovacă 50/XII

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

G. Kovach: Procedee practice pentru predarea noţiunilor de cronologie în clasele V—VII 53/I
M. Diakov: Observaţii privind predarea temei „Aspectele verbelor limbii ruse" în şcolile cu limba de predare romînă 46/II
Despina Teodorescu: Studiul limbii operelor literare 52/II
V. Popa şi I. Pataki: Contribuţii ale profesorilor de istorie la educarea patriotismului socialist la elevi 64/II
* * * Sînt necesare reuniunile tovărăşeşti dintre elevi şi eleve? . . . 71/II
Stela Popescu: Pregătirea încheierii cu succes a anului şcolar 42/IV
I. Hirschsohn: Cum îndrumăm elevii în vederea citirii şi executării desenelor tehnice. 47/IV
M. Munteanu: Cum am pregătit lecţiile de recapitulare la literatură şi lectură literară 57/IV
Mircea Ştefan: Unele probleme ale fixării cunoştinţelor în predarea logicii . . 58/V
Virginia Manasia: Probleme ale muncii cu grupa combinată în grădiniţe . . . 40/VI
S. Veza: Aspecte din practica de vară a studenţilor de la facultatea de ştiinţe naturale şi geografie din Cluj 46/VI
Georgeta Dan: Educaţia patriotismului la elevi — o preocupare de seamă a cadrelor didactice din raionul V. I. Lenin din Capitală (în sprijinul consfătuirilor raionale) 51/VI
Egon Machat: Din experienţa folosirii filmului în şcoală 53/VII
Mihail Robea: Colaborarea dintre şcoală şi familie 56/VIII
Edmund Balogh: Cum am folosit cîntecul spre a dezvolta interesul elevilor pentru învăţarea limbii romîne în şcoala cu limba de predare maghiară . . . 61/VIII
Ioan Sükösd: Lucrările de atelier în sprijinul învăţămîntului politehnic . . 59 IX
L. Ghivirigă: Observaţii asupra notării elevilor la purtare . . . . . 65 IX
Valentina Vişan: Cîteva îndrumări în legătură cu predarea ştiinţelor agricole . 59/X
Constantin Popescu: Consideraţii metodice asupra predării limbii franceze la începători 62/X
I. Diaconu: Mai multă atenţie cuvintelor de legătură subordonatoare, în despărţirea propoziţiilor dintr-o frază 69/XI
Tia Mureş: Unele procedee de educare a dragostei pentru locul natal la elevii mici prin lectura în afară de clasă 54/XII
Radu Bădescu: Probleme ale predării matematicilor în învăţămîntul tehnic superior 61/XI
A. Chircev: Aspecte ale aprecierii cunoştinţelor la examene 69/XII
Mircea Ştefan: Cu privire la proiectul de prospect pentru istoria pedagogiei în R. P. R. . . . . 66 II
* * * Concluzii la discuţiile desfăşurate în „Revista de pedagogie" cu privire la proiectul de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R. 61/IV
Anghel Manolache: Putem să înlăturăm supraîncărcarea elevilor? . . . . 58 III
Codreanu Rodica: Unele aspecte ale supraîncărcării în predarea istoriei la clasa a VIII-a 58/IV
Maria Popescu: Calitatea lecţiei — condiţie importantă în evitarea supraîncărcării elevilor 64/V
Feifer Laurenţiu: Măiestria profesorului, factor esenţial în combaterea supraîncărcării elevilor 55/VI
Dalvina Bergheanu: Cîteva cauze ale supraîncărcării la învăţătură 59/VI
* * * Problema supraîncărcării elevilor la învăţătură în discuţia cititorilor „Revistei de pedagogie" 60/VI
Fl. Popescu: Unele probleme privitoare la supraîncărcarea elevilor . . . 56/VII

T. Drăgănel: Unele mijloace de evitare a supraîncărcării elevilor la matematică prin temele scrise 60/VII
Ion Ciobanu: Rolul colectivului pedagogic în prevenirea supraîncărcării elevilor 64/VIII
A. Manolache: Unele concluzii la discuţia în legătură cu supraîncărcarea elevilor 63/XI
C. S.: Şedinţa consiliului ştiinţific al Institutului de ştiinţe pedagogice . . . 60/I
L. G.: Se pregătesc sesiunile regionale ale „Lecturilor pedagogice" 64/I
Simioanca Izidor: Problema educaţiei patriotice în discuţia cadrelor didactice din raionul Huedin 66/I
Ştefan Linul: Prima sesiune de comunicări metodice în învăţământul profesional şi tehnic 68/I
Teodor Gal: Din realizările învăţământului politehnic în şcolile din regiunea Cluj. 59/II
Atanasie Cojocaru: Aspecte ale colaborării dintre şcoală şi familie . . . 61/II
N. C. Enescu: Sărbătorirea lui J. A. Komensky la Iaşi 69/II
T. Mureş: Supraîncărcarea elevilor la învăţătură în discuţia presei de specialitate. 65/III
G. Dan: Unele probleme importante de psihologie şi pedagogie în discuţia specialiştilor din Institutul de ştiinţe pedagogice 67/III
S. Predoiu: O importantă consfătuire a diriginţilor 69/III
Fl. Popescu: Din activitatea diriginţilor din raionul Snagov 70/III
Iosif Antohi: Manifestări festive în R.P.R. cu ocazia comemorării lui J. A. Komensky 62/IV
I. Vega: La aniversarea bimileniului Ovidiu 72/IV
M. Timofte: Despre îndrumarea, organizarea şi desfăşurarea sesiunilor regionale ale „Lecturilor pedagogice" 68/V
S. Predoiu şi *G. Dan:* Simpozion de igienă şcolară 72/V
* * * De la sesiunea ştiinţifică a catedrei de pedagogie de la Universitatea „C. I. Parhon" 66/VI
M. Timofte: Cea de-a doua sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice" . . . 62/VII
M. Munteanu-Breasta: Educaţia patriotică a elevilor, o preocupare a cercului literar de la Şcoala medie „Ion Creangă" Bucureşti 67/VII
V. Caraba: Un eveniment de seamă în viaţa organizaţiilor de U.T.M. (Plenara a V-a a C.C. al U.T.M.) 67/XI

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

A. Coman: „Făclia s-a aprins" de D. Almaş 71/I
D. Salade: Colecţia „In ajutorul părinţilor" 75/I
I. G.: Noi lucrări pedagogice 79/I
Vasile Netea: „Istoria Romîniei în creaţia literară" de Horia Ursu 72/II
I. Viehmann: „Muzeul şcolar" de Justin Handrea 75/II
* * * Lucrări pedagogice sovietice 78/II
I. Bică şi *A. Poteraşu:* Cărţi pentru copii 80/II
A. Mahler: Un început bun în sprijinirea organizaţiei de pionieri 72/III
V. Tîrcovnicu: Interacţiunea dintre cuvînt şi intuiţie în procesul de învăţămînt . 75/III
I. B.: Noutăţi din presa sovietică 78/III
Al. F.: Buletinul de documentare pedagogică din R.P.F. Jugoslavia 79/III
Maria Gabrea: Definiţiile în manualele de gramatică pentru clasele I—VII . . 74/IV
I. I. G.: „L'nalphabétisme dans le monde au milieu du XX-e siècle 78/IV
* * * Din literatura pedagogică de peste hotare 80/IV
Eugenia Didilescu: „Indrumătorul pentru caracterizarea psihologică şi pedagogică a elevilor" 75/V
Eugen Marton: „Atlasul geografic şcolar" 76/V
* * * Noi lucrări pedagogice 80/V
Stela Teodorescu: Al. Roşca, A. Chircev, M. Roşca, V. Mare: „Psihologia" . . 69/VI
Ion Roman: Pe marginea emisiunii radiofonice „De la strămoşi pentru nepoţi" . 72/VI
I. R. Ionescu şi *I. Gogan:* „In ajutorul celor ce muncesc în şcoli" 76/VI
* * * Ce să citim în vacanţă 78/VI
Ilie Stanciu: Pe marginea rubricii din ziarul Scînteia Tineretului: „Să discutăm despre tinerete — educaţie — răspunderi!" 70/VII
Teodor Sperdea: O. Şafran „Din experienţa unui director de şcoală" . . . 74/VII

I. Bădică: Comunicări prezentate la sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" din 1956 . . . . . 77/VII
A. T.: Acad. M. Ralea și C. I. Botez: Istoria psihologiei 69/VIII
Ion Stanciu: E. Fischbein „Noi și copiii noștri" 70/VIII
Olga Berdiu și *Ion Bucuroiu:* Greșeli grave într-o lucrare de gramatică a limbii ruse 72/VIII
Tia Mureș: A. S. Makarenko „Proză și scenarii literare" 76/VIII
M. Constantiniu: Colecția „Patria noastră" 70/IX
E. Feichter: Revista școlii medii „Nicolaus Lenau" din Timișoara 75/IX
C. S.: Boris Polevoi — „Impresii din America" 76/IX
C. I.: Ene Marin — „Să cunoaștem motorul" 77/IX
* * * D. Todericiu — „Masele plastice" 78/IX
* * * Leonid Petrescu — „Minuni în eprubetă" 79/IX
I. Micu: Insemnări pe marginea unei lucrări despre educația estetică . . . 71/X
Gh. Boldea: „Legarea teoriei de practică în studiul matematicii" 75/X
* * * Note bibliografice 78/X
A. Niță: „Din experiența școlii noastre cu privire la formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi" 75/XI
* * * Noi lucrări pedagogice 79/XI
* * * Lucrări pedagogice apărute în anul 1958 . . . . . 74/XII
* * * Tabla de materii pe anul 1958 . . . . . 76/XII

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

стр.

** * * : Наша новая школа в полном развитии* 1
Н. АНДРЕЙ : Ориентация школы на актуальные вопросы главная забота педагогов Крайовской области 14
АЛ. ТРИФУ : Один вопрос эстетического воспитания 22
А. МАНОЛАКЕ : Роберт Овен — передовой мыслитель и активист в области воспитания 37

ЗА РУБЕЖОМ

АЛ. КОРНЯ : Подготовка педагогических кадров в СССР в виду осуществления политехнического обучения 45
ФЛ. АНДРЕЕСКУ : Расширение и организация дошкольного обучения в Чехословацкой Республике 50

КОНСУЛЬТАЦИИ

ТИЯ МУРЕШ : Некоторые приемы для развития у маленьких детей любви к родным местам путем внеклассного чтения 54
РАДУ БЭДЕСКУ : Вопросы по преподаванию математических наук в высшем техническом обучении 60
А. КИРЧЕВ : Аспекты оценки знаний на экзаменах 69

БИБЛИОГРАФИЯ

** * * : Педагогические труды, вышедшие в свет в 1958 году* 74
** * * : Содержание за 1958 год* 76

SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

*** Notre école nouvelle en plein essor 1
N. Andrei: L'orientation de l'école vers les problèmes de l'actualité, préoccupation importante des enseignants de la région de Craiova 14
Al. Trifu: Un problème d'éducation esthétique 22
A. Manolache: Robert Owen — penseur et militant progressiste dans le domaine de l'éducation 37

DE L'ÉTRANGER

Al. Cornea: Comment sont préparés les enseignants de l'U.R.S.S. en vue de réaliser l'enseignement polytechnique 45
Fl. Andreesco: Le développement et l'organisation de l'enseignement préscolaire dans la République Tchécoslovaque 50

CONSULTATIONS

Tia Mureş: Procédés utilisés en vue de réaliser l'éducations patriotique des petits élèves, à l'aide de la lecture en dehor de la classe 54
Radu Bădesco: Quelques problèmes concernant l'enseignement des mathématiques dans les instituts techniques supérieurs 60
A. Chircev: Aspects de l'appréciation des connaissances lors des examens . . 69

BIBLIOGRAPHIE

*** Ouvrages pédagogiques parus en 1958 74
*** La table des matières pour l'ànne 1958 76

În atenţia Secţiilor de învăţămînt şi cultură, directorilor de şcoli şi instituţiilor preşcolare, a educatorilor, învăţătorilor şi profesorilor.

Pentru anul 1959 abonaţi-vă din timp la „REVISTA DE PEDAGOGIE" organ al Institutului de ştiinţe pedagogice.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei precum şi de factorii şi oficiile poştale.

Costul unui abonament pe un an (6 numere a 128 pagini) este de lei 30.

REVISTA DE PEDAGOGIE SE DIFUZEAZĂ NUMAI PE BAZĂ DE ABONAMENTE.

Lei 3.